UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981

LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

Doctorado Interinstitucional en Educación

Experiencias afectivas de los estudiantes hombres ante las violencias de género en el espacio universitario

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctor en Educación

P r e s e n t a

Diego de Santiago Delfín

Director: Dr. Manuel López Pereyra

Lectores: Dra. Amaranta Cornejo Hernández

Dr. Ramón Abraham Mena Farrera

Ciudad de México, 2025

Índice

Índice 1

Tabla de figuras 5

Tablas y gráficos 6

Tabla de siglas y abreviaciones 7

Agradecimientos 8

Introducción 11

Capítulo 1. Violencias de género y los hombres en las economías afectivas de la universidad 23

1.1 El fenómeno de las violencias de género en la educación 23

1.1.1 Violencias de género en la universidad y los hombres 30

1.1.2 El espacio educativo y su agencia 34

1.1.3 Preguntas de investigación y objetivos 41

1.2.4 El lugar: la UIA Ciudad de México 45

Capítulo 2. Hombres y Espacios Educativos: Entre Afectos y Violencias de Género 48

2.1 Violencias de Género y Ser Hombres: Dominación, Cuerpo y Pedagogía de la Crueldad .. 53

2.1.1 De la violencia a las violencias de género: el sexismo entre los cuerpos 53

2.2 Hombres y masculinidades en el régimen patriarcal de género 59

2.2.1 Hombres y violencias: dominación y pedagogías de la crueldad 70

2.3 Emociones, Género y Espacio Escolar: la Producción Afectiva del *Oikos* Educativo 77

2.3.1 La construcción sociocultural del espacio escolar generizado 77

2.3.2 Economías y prácticas afectivas: cuerpos y emociones produciendo el espacio 88

Capítulo 3. La UIA y las violencias de género en el contexto mexicano 98

3.1 Las violencias de género y las universidades 99

3.1.1 La identificación de las violencias de género y el espacio escolar 99

3.1.2 Espacios educativos mexicanos: apertura e inclusión segmentada por el género 108

3.1.3 Universidades mexicanas frente a las violencias de género 116

3.2 La UIA como espacio social de élite frente a las violencias de género 121

3.2.1 La UIA: un espacio educativo de élite dentro del panorama educativo mexicano 121

3.2.2 Las acciones y prácticas de la institución frente a las violencias de género 127

Capítulo 4. Sistematización de experiencias afectivas de estudiantes hombres 144

4.1 Sistematización de experiencias como abanico metodológico y dialéctico 155

4.1.1 Una breve aproximación al segmento poblacional de estudiantes de la UIA..... 162

4.2 Abordando el campo: parámetros, acciones y limitaciones 166

4.2.1 Testimonio personal del ahondar en las experiencias de estudiantes hombres 167

4.2.2 Talleres grupales por el 8M, el 9M y gestión de docentes y estudiantes 171

4.2.3 Entrevistas individuales 184

4.3 Posicionamiento ético-metodológico 187

Capítulo 5. Ser "lobos": tensiones y paradojas de las experiencias de los estudiantes hombres 191

5.1 Tensiones que dirigen las prácticas afectivas de los estudiantes hombres de la IBERO .. 193

5.1.1 Los talleres con hombres en la UIA: afectos compartidos y sentires encontrados ... 195

5.2.1 La UIA y el Estudiante Hombre: Cuatro Experiencias Frente a las Violencias de Género 220

5.2 Síntesis..... 246

Capítulo 6: Espacios de género: Cuerpo, afecto y pedagogía de la crueldad 255

6.1. "No sé cuál es el verdadero yo ": ser hombre para sí mismo y para las demás personas 257

6.2 "Aprendes a ser muy distante": Ser hombre entre espacios feminizados y masculinizados 267

6.3. "No seas pussy": pedagogía cruenta del hombre frente al deber ser y querer ser 276

6.4 Deconstruyendo el ser hombre: entre violencias, estereotipos y replanteamientos 286

6.5 Síntesis..... 299

Reflexiones 303

Hablar de las violencias de género mueve a los estudiantes hombres de la UIA 305

Algunos aprendizajes de ser facilitador en el trabajo con hombres y violencias de género .. 318

Referencias 324

Anexos 362

Anexo 1 Página de internet 362

Anexo 2 Cuestionario de participación 363

Anexo 3 Carta consentimiento informado 364

Anexo 4 Tabla de talleres realizados 368

Tabla de figuras

Figura. 1 *Violencia en el ámbito escolar - Personas agresoras 1* *104*

Figura. 2 *Violencia en el ámbito escolar - Personas agresoras 2* *105*

Figura. 3 *Matrícula universitaria por género y área de estudio* *110*

Figura. 4 *Cantidad de denuncias mensuales atendidas por el comité* *130*

Figura. 5 *Tabla de Quejas presentadas* *132*

Figura. 6 *Demanda de inclusión de preguntas sobre acoso en evaluaciones* *134*

Figura. 7 *Convocatoria de UMA en redes sociales* *136*

Figura. 8 *Programa de actividades del 9M en la IBERO* *138*

Figura. 9 *Convocatoria a taller de masculinidades en perfil de UMA* *139*

Figura. 10 *Taller gestionado por estudiantes para el Día C* *140*

Figura. 11 *Creación de personaje - estudiante de la UIA* *175*

Figura. 12 *Cartel de actividades del 8M del año 2023* *176*

Figura. 13 *Violencia patriarcal como personaje* *179*

Figura. 14 *Mentimeter sobre emociones y el 8M* *184*

Figura. 15 *Representación estudiante hombre de la UIA* *296*

Figura. 16 *Representación de la violencia machista/patriarcal* *297*

Tablas y gráficos

Tabla 1 *Histórico de acciones institucionales por administraciones* 142

Tabla de siglas y abreviaciones

Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres AVGM

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES

Centro de Estudios Legislativos para la Igualdad de Género CELIG

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL

Comisión Nacional de Derechos Humanos CNDH

Diario Oficial de la Federación DOF

Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior ENAES

Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH

Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México FGJCDMX

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI

Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES

Organización de las Naciones Unidas ONU

Paro Nacional de Mujeres PNM

Unión de Mujeres Activistas UMA

Universidad Iberoamericana Ciudad de México UIA/IBERO

Agradecimientos

Cuando decidí optar por realizar un doctorado hubo personas cercanas que me compartieron que era un proceso que podía ser muy solitario y, por lo mismo, algo pesado. Lo mismo me habían señalado cuando realicé mi tesis de maestría. No obstante, estos cuatro años de estudio han sido un proceso que pese a ciertas circunstancias que me afectaron, en gran medida lo disfruté mucho, sobre todo por las distintas anécdotas y vínculos que se suscitaron y consolidaron en ese lapso de tiempo.

Revisitar los aprendizajes que se dan desde el ser hombre es algo que personalmente me ha tocado más allá de ser la persona que lo ha indagado para esta investigación, ser la persona que investiga a otros hombres y que ve reflejos y destellos que me hicieron reflexionar sobre mí ser. Esto conlleva el revisitar, revivir, replantear, reconfigurar y rehabitar esos lazos y relaciones que he forjado y me han formado desde toda mi vida. Para mí es clave siempre reconocer que mucho de mí es con, y parte de, mis vínculos con otras personas. Es por ello por lo que no puedo dejar pasar el agradecer el que estén en mi vida, en distintos aspectos, espacios, momentos, experiencias y circunstancias que me tocan y cruzan desde mi propia existencia y habitar en el mundo.

Primero me gustaría dar las gracias a mi tutor, el Dr. Manuel López Pereyra, quien desde que le compartí mi deseo de ingresar al programa me ha brindado un apoyo inmenso en la consecución de este proyecto, pero también en mi proceso académico, profesional y personal. Estuvo presente y me escuchó en momentos difíciles que se suscitaron en estos años de trabajo, así como en mis dudas sobre el avance del proyecto. ¡Gracias por todo Manu!

A la Dra. Amaranta Cornejo, quien siendo parte del equipo del seminario de evaluación siempre me brindó herramientas y comentarios que mejoraron ampliamente este trabajo. Además de ello, siempre se mostró con una actitud y disposición bastante generosa y amable, con la cual se fue nutriendo este proyecto, pero también me hizo sentir acompañado.

Al Dr. Abraham Mena que incluso previo a su designación como uno de mis lectores, el conocernos y colaborar en el proyecto nacional sobre la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior del país permitió forjar un vínculo muy lindo del que pude construir muchos aprendizajes y afectos, los cuales me llevaron a la posibilidad de compartirlo con colegas de ECOSUR cuando me invitó en 2024.

También un agradecimiento especial a la Dra. Marisol Laya, quien también fue parte de ese equipo del seminario y siempre brindó comentarios para el mejoramiento de la investigación y también de aliento; fue alguien que también me hizo sentir acompañado. A esto sumaría al resto de figuras docentes que integran el programa del Doctorado Interinstitucional en Educación (del ITESO, IBERO Puebla, IBERO León y de la Ciudad de México). Sus comentarios y señalamientos fueron importantes, pero sobre todo el convivio y las conversaciones informales también son apreciadas y significativas para mí.

A todas, todos y todes mis colegas de generación que en nuestros encuentros compartíamos nuestras preocupaciones, estreses, pero también nuestras alegrías, afinidades y momentos y recuerdos lindos que nos aligeraban los distintos procesos por los que atravesamos.

Evitando la posibilidad de no hacer justicia a mis queridas amistades he optado por no colocar sus nombres porque temo olvidar u omitirlas ante la bella y amplia red de personas hermosas

con las que tengo un vínculo cercano que se traduce en el privilegio de llamarles mis amigas, amigos, amigues. Ustedes, que me han acompañado desde la preparatoria (Emboga), en la licenciatura, la maestría, el doctorado, pero también en esos otros espacios y circunstancias que se han suscitado en todos esos años y que han derivado en relaciones muy lindas que resuenan constantemente en mí. A todas estas amistades les agradezco mucho su compañía, amor, afecto, escucha, consejo, cuidado, bailes, convivios, bromas, risas y lloradas. Les quiero mucho.

Por último, quiero agradecer a quienes son pilares base para ese querer moverme en mis propios deseos y motivaciones de vida para la conclusión de este y muchos otros proyectos que me forman y han constituido como la persona que soy: a Nieves Delfín Madariaga, mi madre que, como la mujer fuerte que es, me ha enseñado a través de su amor y apoyo la importancia de la persistencia y compromiso hacia las personas que amamos y sobre todo conmigo mismo. A mi hermana, Cassandra de Santiago, que sé que siempre ha estado al pendiente de mí con su amor y afecto peculiar, el cual es recíproco. Siempre al tanto la uno del otro y viceversa.

A mi padre, Jorge de Santiago (†), quien en una de las últimas cosas que me comentó fue que estaría el día de presentación de esta investigación. Con mucho pesar en mi corazón la vida se lo llevó un mes antes, sacudiendo a quienes lo amamos. A pesar de eso, de su ausencia que duele, sé que él está presente y que mucho de lo que soy y he podido realizar en la vida fue gracias a su amor y apoyo. A ti, papá, con todo mi amor y cariño.

Introducción

Marzo de 2020, como mes en el que se conmemora el día de la mujer, fue un momento que marcó la vida académica, estudiantil e institucional de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA/IBERO), una de las instituciones privadas de educación media superior y superior universitaria con más prestigio de México (Levy, 1995; Olivier Téllez, 2007; Silas Casillas, 2005). Ante el panorama de amplio crecimiento y exposición de denuncias y movilizaciones de las mujeres para exigir al Estado y el resto de la sociedad que cese la violencia que reciben en su vida cotidiana, profesional y afectiva, las estudiantes de dicha institución educativa se organizaron y realizaron una intervención en la explanada central del recinto arquitectónico de ladrillo rojo ubicado en la zona de Santa Fe, al poniente de la capital del país.

Estudiantes de distintas carreras, algunas con sus paliacates verdes y morados que mostraban su apoyo al aborto y adherencia al movimiento feminista,[1] estaban instalando un "tendedero"[2] de agresores con el que buscaban evidenciar los actos y experiencias de violencia de género que han sufrido por parte de sus compañeros y también de profesores. Esta acción realizada el 12 de marzo, se sumaba a lo que había acontecido con la propuesta del paro nacional de mujeres el lunes 9 de marzo de ese mismo año, el cual fungió como una más de las estrategias de manifestación colectiva por parte de grupos feministas que se repitieron y crecieron desde 2016, debido al incremento del registro de feminicidios y también por las denuncias públicas

[1] El color morado representa la lucha feminista y viene desde el movimiento sufragista del Reino Unido en el siglo. Para el caso del paliacate de color verde se asumido en América Latina como aquel que reivindica los derechos sexuales y reproductivos para las mujeres. https://www.milenio.com/politica/comunidad/morado-verde-rosa-significan-colores-lucha-feminista

[2] Los tendederos que han ido reproduciéndose en mayor medida desde el año 2016 a partir de una exposición retrospectiva de la *artivista* (artista+activista) feminista Mónica Mayer que en 1978 presentó esa obra por primera vez en el Museo de Arte Moderno como una pieza en la que las mujeres podían colgar y hacer pública las violencias que vivía en la ciudad (Alcázar, 2021; Mayer, 2015).

que se han realizado en redes sociales a través de las etiquetas *#MeToo* o *#MiPrimerAcoso* (Varela Guinot, 2019).

Lo relevante de esta acción fue que puso de manifiesto el sentir de varias de las mujeres que integran la comunidad universitaria de la UIA, una institución que es reconocida por reivindicar una educación de enfoque y vocación humanista para la incidencia social (Fernández Anaya et al., 2018). Además de lo anterior, también es importante porque la universidad, como ha sucedido con otras instituciones de educación superior,[3] ya había tenido antecedentes de casos de denuncia por hostigamiento sexual que incluso llegaron a requerir la disculpa pública del director de una de las carreras del departamento de Ciencias Sociales y Políticas (Galicia, 2016).

El caso que llevó a dicha disculpa fue uno de los antecedentes de lo que derivó en la publicación de la *Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género*[4] en septiembre de 2016 y la publicación y creación en 2017 del *Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género* y el Comité de Atención de la Violencia de Género. La creación del protocolo y el comité, y el "tendedero" de 2020 hicieron explícito el reconocimiento de parte de la institución de la presencia significativa de las violencias de género en su comunidad, lo que llevó a la necesidad de cuestionarse qué circunstancias y situaciones particulares dentro de la universidad hacen que continúe reproduciéndose ese fenómeno entre las personas que la integran.

[3] A pesar de reconocer que hay ciertas diferencias entre las distintas instituciones de educación superior, en este trabajo se usara el término universidad o universitario/a de forma genérica para referirse a cualquiera de estas y también a la educación terciaria.

[4] El documento se puede consultar aquí: https://ibero.mx/politicadeigualdadyequidad.pdf

Desde entonces, ha habido una serie de acciones y reformas que se han enfocado en fortalecer las tareas y hacer más eficientes las respuestas ante los casos de denuncias de violencia de género por parte de estudiantes y planta docente y trabajadora (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2016). Esto también se complementa con la implementación de los nuevos planes de estudio Manresa, que entraron en vigor en otoño del año 2021, los cuales parten de la integración interdisciplinaria de tres ejes transversales en correspondencia con el acontecer social del país: la sustentabilidad, la interculturalidad y la perspectiva de género (El País, 2021). Uno de los objetivos de estos programas, en particular con la incorporación de la perspectiva de género, es el de promover la igualdad de género (IBEROFWD>>, 2021).

Además de lo anterior, otra de las acciones que se realizaron en la UIA con motivo del paro del 9 de marzo de 2020, fue la invitación a los *Diálogos9M*, una serie de talleres y conversatorios con los cuales se buscaba que los estudiantes hombres reflexionaran y trabajaran sobre el tema de las masculinidades y se hablara de su sentir y del papel que juegan ante las violencias y la inequidad de género que sigue presente en el resto de la sociedad mexicana.

Este tipo de propuestas educativas se relacionan con la serie de cuestionamientos que se han venido planteando al respecto de la responsabilidad y el actuar de los hombres, los cuales son identificados en las estadísticas e investigaciones como aquellos que ejercen las violencias de género en mayor medida (Fernández Chagoya, 2018; Lozano-Verduzco, 2017; Mingo & Moreno, 2017; Pinilla Muñoz, 2017; Segato, 2016; Zabalgoitia Herrera, 2020). Esto deriva en la discusión sobre las formas como se estructuran las dinámicas y *performances* de género (Butler, 2007, 2021; Connell, 1996) en los espacios educativos de educación superior, y también de los

procesos formativos y experiencias de quienes integran dicha comunidad universitaria, en particular las que se dan en los hombres, ya sea intragenéricamente e intergenéricamente.

Esta investigación derivó de un proceso de reflexión personal, en el que durante mi tiempo como estudiante y también como docente en dicha institución, me pude percatar de varios de estos acontecimientos, pero sobre todo dentro del salón de clases, como en el resto de los espacios que integran la IBERO, cómo era que los varones estaban inmersos en una serie de replanteamientos de su forma de ser y rol dentro de la comunidad universitaria.

Estar en el salón de clase me permitió ver de forma directa cómo las estudiantes podían asumirse como sujetos políticos del feminismo, reivindicarlo, sumarse a las movilizaciones, desear discutirlo, *moverse* y entusiasmarse por que se hablaran esos temas, porque deseaban ser libres, vivir una vida sin violencia o condicionada por el mero hecho de que fueran mujeres. Por otro lado, en los hombres, sobre todo los cis-heterosexuales, que integraban esos mismos grupos pude apreciar una incomodidad o inquietud cuando se tocaban esos temas. Había unos que sí se mostraban motivados por aprender, aunque llegaban a señalar que tenían muchas dudas o no sabían que hacer o decir. Por el otro, había otros varones que de plano hacían explícito su desagrado y malestar con respecto a lo que acontecía, se recalcaba una desaprobación por las acciones que habían llevado a cabo las mujeres, pero también llegaban a criticar otras cuestiones como la misma perspectiva de género y otros temas vinculado a esta (lenguaje inclusivo, derechos, etcétera).

Personalmente, como alguien que también se enuncia como hombre, que ha aprendido diversas convenciones sobre lo que se supone que debe de serlo y la forma de reivindicarlo, al

ser testigo de todas estas situaciones había momentos en los que claramente me podía ver reflejado en distintos estudiantes, sobre todo en las dudas e inquietudes que surgían en mí por tratar de acomodar las emociones que yo también sentía en mi interacción con los grupos y demás personas que integran la comunidad universitaria. Tuve oportunidad de ingresar como estudiante a dicha institución en el año 2016 y a partir del año 2019 ingresé como docente, y en estos casi diez años en los que he podido ser parte de la comunidad se me ha brindado la oportunidad de presenciar o conocer sobre temas relacionados al fenómeno de las violencias de género que vinieron marcando a la IBERO.

En mi práctica docente recuerdo cuando un estudiante brillante que usualmente era marginado por parte del grupo, sobre todo por sus compañeras, por ser el denominado “nerd”, les preguntó qué era lo que esperaban que los hombres pudieran hacer para cambiar las condiciones que ellas vivían. Él se veía realmente interesado por comprender la situación de las mujeres y una de sus compañeras le respondió que las escucharan, que pusieran atención a lo que ellas decían y compartían.

Esto para mí fue en gran medida una de las cuestiones que me llevó a querer indagar cómo era que los varones que estudiaban el nivel superior en la UIA estaban asumiendo y abordando el fenómeno de las violencias de género y todo lo que traía consigo (protestas, denuncias, tendederos, políticas institucionales, currículos con perspectiva de género, etcétera).

Fue en mi interés por indagar cómo estaban dándose las experiencias de los hombres que estudiaban en la universidad que me adentré en todo el corpus teórico de los estudios críticos de los hombres y las masculinidades, lo que eventualmente me brindó las herramientas para

llegar a ser parte de un equipo que se encargaría de facilitar diversos talleres (aproximadamente unos 17) de reflexión a los hombres de la comunidad entre los años 2022 y 2024. Esto se tradujo en poder experimentar de cerca aquellas dudas, ideas y emociones que los varones tenían. Sobre todo, permitió ir dilucidando la reiteración de emociones y sentires que están teniendo los hombres ante el cuestionamiento de su rol en la reproducción y el combate de ese fenómeno. Pero, además, en dichos espacios se podían ver una variedad de perfiles entre los participantes, entre lo que había hombres cis-heterosexuales y también de las disidencias sexuales como hombres transgénero y también no heterosexuales. Algunos de estos fueron parte de las cuatro experiencias que pude entrevistar de forma individual para este estudio, quienes me narraron en mayor profundidad, a diferencia de lo que se permitía en los talleres, las formas en que identificaban los mandatos de género (Lagarde, 1996) y masculinizantes (Connell, 2003; Segato, 2016).

Esa diversidad de experiencias permitió ver las formas en que el *ser*, *deber ser* y *llegar a ser* delimitaba la experiencia de habitar la categoría hombre, cómo desde su validación se ha visto que hay una carga disciplinaria (Carlson & Rodríguez, 2020; Foucault, 2009, 2017) y formativa del devenir varón, pero también cómo se dan aquellos casos en los que llegan a cuestionarlo y plantearse otras posibilidades.

A partir de los estudios de los hombres y las masculinidades se ha planteado la deconstrucción y replanteamiento del significado de *ser hombre* (Amuchástegui, 2001; Connell, 1996, 2003; Messerschmidt, 2018; Núñez Noriega, 2017; Pascoe, 2007) y el *reaprender* otras formas de serlo (Fernández Chagoya, 2018; Lozano-Verduzco, 2017; Pinilla Muñoz, 2017), con lo cual se pretende identificar cuáles son las acciones que ante las desigualdades determinadas por las

dimensiones de género y la sexualidad, lo masculino y también la heterosexualidad son constantemente reivindicados y beneficiados, directa o indirectamente, por lo que se identifica como el *orden patriarcal* (Connell, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005) y la cisheteronormatividad (Butler, 2007; Lagarde, 1996; Pascoe, 2007; Segato, 2016).

Lo anterior lleva al planteamiento de ver cómo es que el espacio escolar se vuelve un lugar en el que se legitiman ciertas actitudes o acciones que reproducen el orden patriarcal y heteronormativo (Pascoe, 2007; Smith et al., 2016; Varela, 2016; Þrastardóttir et al., 2021), en particular desde quienes se enuncian como hombres. También permite la posibilidad de entender que la escuela, entre estas la universidad, está "enseñando" (Watkins, 2017) desde la forma en que está configurado tanto su espacio físico como su espacio social (Ford, 2016). Un ejemplo de lo anterior es la forma en que se facilitan o niegan mediante ciertos códigos o normas sociales, lugares a partir del género o la orientación sexual, como las áreas deportivas o de recreación (Fataar & Rinquest, 2019; Ford, 2016; Watkins, 2017) o las carreras y disciplinas que se estudian y que lleva a las nociones de carreras eminentemente "femeninas" y otras eminentemente "masculinas" (Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017; Gupta, 2020; Sevilla & Carvajal, 2020). Varias de estas situaciones se dan bajo la reproducción de mandatos y estereotipos de género que parten de la infravaloración de las mujeres (Buquet Corleto et al., 2014; Ursini, 2010), lo que llega marcar una forma de violencia simbólica y de dominio androcéntrico (Bourdieu, 2007).

Sumado a lo anterior, también hay que reconocer que las violencias de género son un problema de gran escala que está presente en muchas naciones y que han sido señaladas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como una pandemia a nivel global ya que, según

datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 35 por ciento de las mujeres en el mundo han padecido algún tipo de violencia sexual y/o física por su condición de género (Lange & Young, 2019). Por tal motivo es que en distintos países, entre estos México, dicho fenómeno es reconocido como un asunto de salud pública que impide el pleno desarrollo de sus habitantes, sobre todo de las mujeres (Castro & Vázquez García, 2008; Sánchez de los Monteros Arriaga, 2020).

la universidad como un espacio generizado o *espacio de género* (Cerva Cerna, 2017; Varela Guinot, 2019), no sólo excluye o margina a las mujeres, sino también a otras identidades sexogenéricas (Lozano-Verduzco et al., 2021; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020), de igual manera a los mismos hombres que no corresponden con el modelo de la masculinidad hegemónica: aquellos que serían considerados dentro de la llamada *masculinidad subordinada*, la que se percibe como "menos hombre" y más "cercana" a lo femenino (Connell, 1996, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005).

Las violencias que reciben las mujeres desde el orden patriarcal, se pueden entender desde lo que Rita Segato ha denominado una *pedagogía de la crueldad* o una pedagogía patriarcal (2016, 2018). La antropóloga argentina ha señalado que las violencias contra las mujeres sobre todo de los hombres no parten de un mero fundamento biológico o supuesto impulso sexual incapaz de controlarse por parte de estos, sino del hecho de reafirmar un dominio sobre alguien, en ese caso de hombres sobre las mujeres (Segato, 2018).

Es por ello que las denuncias y protestas de grupos de mujeres por las violencias de género en las universidades funcionan como un indicador de los ejercicios de poder que están

fuertemente marcados por un trasfondo cultural que reproduce las desigualdades y valoraciones sociales a partir de la identidad generizada y sexualizada (Lagarde, 1996; Mingo & Moreno, 2017) de quienes asisten para su formación integral y profesional.

Las instituciones educativas en sus distintos niveles son pieza clave en la formación de la identidad sexual y generizada de quienes se enuncian como hombres, ya que dentro de estas se refuerzan las dicotomías de género binarias y la heterosexualidad (Connell, 1996). Esto lo pueden hacer mediante sus estatutos o reglamentos administrativos y académicos (McKinnon, 2017; Mujica Johnson, 2019), a través de la distribución y configuración de las áreas y espacios de aprendizaje y recreación (Fataar & Rinquest, 2019; Smith et al., 2016; Spark et al., 2018; Wolfe, 2017, 2017; Þrastardóttir et al., 2021) y también mediante el contenido curricular y el llamado *currículo oculto* o la *educación silenciosa* que reproducen los mandatos de género (Bonnafé, 2012; Delgado Ballesteros, 2003; Guadarrama Olivera, 2017; Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020; Tonso, 2001) junto con el currículo explícito y también el implícito (Guadarrama Olivera, 2017).

Retomando la tesis de Foucault sobre el disciplinamiento que se da en las escuelas (Ball, 2001; Carlson & Rodríguez, 2020; Foucault, 2009; Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2014) y también lo propuesto por Bourdieu y Passeron sobre su análisis de la reproducción social en los sistemas de educación (2019), se puede reconocer que la socialización dentro de los nichos educativos no deja de estar condicionada e influida por estructuras y representaciones sociales de género como la cisheteronormatividad, el binarismo, la homofobia (Pascoe, 2007) y la llamada *masculinidad hegemónica* que enmarca modelos de ser hombre completamente extrapolados a una idea de la mujeres y lo femenino como lo inferior (Connell, 2000, 2003;

Connell & Messerschmidt, 2005), por ejemplo con la competencia y dominio sobre otras personas (Connell, 1996) o la supuesta racionalidad como cualidad apta para la universidad (Lutz, 2008).

Esto implica la latencia del cuestionamiento sobre cuál debe de ser la forma de actuar y trabajar con los hombres y su identidad sexogenérica, e incluso a cuestionarse si pueden hacer algo dentro, con o a través del activismo que encabezan las mujeres en el feminismo (Fernández Chagoya, 2018).

La UIA realizó actividades focalizadas para trabajar con los hombres desde el Paro Nacional de Mujeres el 9 de marzo del año 2020 y también ha emprendido desde los años 2016 y 2017, junto con otras universidades, una serie de acciones y programas para la atención y trabajo sobre las violencias de género (Varela Guinot, 2019). A esto también habría que sumar el constante crecimiento de la movilización y acciones de parte de las mujeres frente a las violencias de género en las universidades (Cerva Cerna, 2020; Mingo & Moreno, 2017; Varela Guinot, 2019, 2020; Zabalgoitia Herrera, 2020) y también ciertas iniciativas de la misma comunidad estudiantil para hacer pláticas o conversatorio sobre el tema.

No obstante, consideraba que estaba pendiente indagar qué es lo que estaba sucediendo con las experiencias de los estudiantes hombres, que dentro de este panorama de violencias que afecta en gran medida a las mujeres, también se reconoce que el orden patriarcal aqueja a personas LGBTQ+[5] y también a los varones,[6] los cuales también se están viendo interpelados a

[5] LGBTQ+: incluye lesbiana, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero, queer, y demás identidades y grupos de las disidencias sexuales. En este texto se usará de forma intercambiable dicha denominación o la de "disidencias sexuales".

replantearse su forma de ser y actuar, lo que además puede estar acompañado de ciertas emociones, como el temor, la tristeza, la ira o la curiosidad. La cuestión radica en el hecho de que había estudiantes que estaban experimentando esos sentires como parte de su proceso de construcción de su identidad en paralelo con su formación a nivel universitaria.

Lo que se expone y discute en esta investigación es la forma en que se puede llegar a abordar la reflexión sobre lo que significa ser hombre entre estudiantes que realizan sus estudios superiores en una institución privada de élite, indagar de qué manera se ha dado la posibilidad de que hablen de estos temas, qué les genera y cómo lo asumen frente a la coyuntura social e histórica que ha derivado en la movilización de las mujeres. Se verá que, la misma reivindicación del género conlleva una serie de tensiones con respecto a lo que significa ser consciente de la manera en que actúan y se comportan, pero también la forma en que terminan asumiendo y encarnando ciertas normas de género, aunque no sean de su agrado.

Se expondrá cómo es que la misma universidad, como un espacio social, tiene una cualidad fenomenológica que se traduce en formas de habitarlo desde el género, de ocuparlo siendo hombre, pero también que encauza o moviliza a los cuerpos generizados a actuar de determinada manera (Ahmed, 2019) y en su performatividad (Butler, 2007, 2021). Sobre todo, partiendo de que las violencias de género (en plural) (Delgado Ballesteros, 2017) son ejercicios de poder que se ejercen entre todos los cuerpos a partir de una dimensión cisheteropatriarcal que subordina a las mujeres, la transgeneridad y la no heterosexualidad, los hombres se ven envueltos en dinámicas localizadas y situadas que les están enseñando, formal, informal, y no

[6] A pesar de que haya quienes identifiquen y marcan una diferencia semántica en el uso de los términos "hombres" y "varones" (Zabalgoitia Herrera, 2018), en esta investigación son usados de forma intercambiable o como sinónimos.

formalmente a cómo actuar y comportarse en correspondencia con su identidad y lugar en el mundo.

Capítulo 1. Violencias de género y los hombres en las economías afectivas de la universidad

1.1 El fenómeno de las violencias de género en la educación

Los estudios sobre la influencia de las violencias en los procesos educativos de estudiantes han arrojado que ésta interviene de forma directa en sus procesos de aprendizaje y construcción de la personalidad (McGaha-Garnett, 2013; Page et al., 2015). Quien realiza estudios en una institución escolarizada en sus distintos niveles, puede ver seriamente afectados su desarrollo personal, social y profesional en el momento que se manifiesta, explícita o implícitamente, el ejercicio de algún tipo de violencia física, verbal, simbólica y estructural entre quienes integran dicho espacio, tanto entre estudiantes, como docentes y personal administrativo y de planta (Page et al., 2015). En este sentido, estudiantes que llegan a sufrir y padecer ejercicios de cualquiera de estos tipos de violencia de forma constante y reiterada pueden presentar un deterioro de su desempeño académico, su salud mental e incluso llegar a abandonar sus estudios (Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020; Sánchez, 2019; Schiffrin-Sands, 2020).

Así como en su momento los estudios sobre la llamada "pandemia" del *bullying* (Vega Báe, 2013) se han enfocado en exponer las afectaciones a nivel primaria y secundaria que se han perpetrado en distintas generaciones y contextos, la discusión en la actualidad se está volcando ampliamente a la identificación y análisis del fenómeno de las violencias de género –que también es transversal y en ocasiones llega a ser suplantada por el concepto de bullying (Sánchez, 2019)– dentro de los espacios escolares, entre los que se destacaría la universidad debido a la serie de manifestaciones y acciones públicas realizadas por colectivas de mujeres para exigir un alto al sexismo y las violencias patriarcales que están presentes e incrustadas en

las comunidades estudiantiles y académicas (Cerva Cerna, 2020; Mingo & Moreno, 2017; Varela Guinot, 2019).

A pesar del amplio reconocimiento de la presencia de violencias en las instituciones escolares, e incluso de que se les consideren como instituciones sociales violentas en sí mismas (Harber, 2004; Hattery & Smith, 2019), el estudio de las violencias de género en los espacios escolares permite entender que hay ciertos tipos de ejercicios de poder entre los cuerpos que se articulan a partir de y desde el género y la sexualidad de las personas involucradas en el proceso educativo (Fataar & Rinquest, 2019; García Villanueva et al., 2019; McKinnon, 2017; Naeimi & Kjaran, 2021). Por lo tanto, se entiende que estas violencias están *generizadas* bajo parámetros y normas socioculturales trazadas primordialmente desde modelos binarios a partir de lo que se considera lo masculino y lo femenino (Hattery & Smith, 2019), ser hombre o mujer y no más, o lo que se podría definir como una *cultura patriarcal* y *heteronormativa* (De la Cruz García et al., 2019; Mujica Johnson, 2019).

Basta recordar que la categoría género ha sido una aportación de los estudios y el activismo feminista entre las que aquí se destaca la obra de Gayle Rubin (2012) que, retomando los estudios de Money Stoller, se llegó a replantear que el reconocimiento de los genitales no definían la identidad genérica de las personas y que, más bien, los comportamientos identificados como masculinos o femeninos correspondían a preceptos culturales y significados compartidos en el grupo social (Butler, 2007; Lagarde, 1996; Lozano-Verduzco, 2017). Es así como el concepto género ayudó a entender que hay un proceso de identificación sociocultural de los cuerpos de las personas, lo que implica unos roles y mandatos asignados que deben de ser representados o corresponder con dichos preceptos (Butler, 2021; Lagarde, 1996).

Para identificar el origen y difusión del concepto de violencias de género hay que retornar al año 1993, cuando la ONU definió la violencia contra las mujeres como "cualquier acto o intención que origina daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, incluyendo las amenazas de dichos actos, la coerción o privación arbitraria de libertad, ya sea en la vida pública o privada" (Calvo González & Camacho Bejarano, 2014, 425). Posteriormente la identificación de las violencias contra las mujeres como un problema social de escala global derivo en que se comenzara a usar el término de violencia de género como un "término paraguas" (Hattery & Smith, 2019), porque aunque las mujeres son las principales víctimas de dicha violencias (Garcés Estrada et al., 2020; Mingo & Moreno, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2020), el concepto también sirve para identificar y nombrar las violencias que sufren las distintas identidades de género y preferencias sexuales que no se ajustan al esquema binario y heteronormado (Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020) e incluso los mismos hombres (Delgado Ballesteros, 2017; van der Veur et al., 2007). De ahí que se hable de violencias de género (Delgado Ballesteros, 2017) como una forma de recalcar que todos los cuerpos pueden padecer una forma de violencia que parte de su condición de género, sin dejar de lado que las mujeres son quienes lo padecen en mayor medida.

Asimismo, los varones, quienes son reconocidos como los que ejercen en la mayoría de los casos dichas violencias por ser los principales beneficiados del *orden patriarcal* (Castro & Vázquez García, 2008), también la padecen y sufren de diferentes formas desde el *mandato de masculinidad* (Segato, 2018). Esto se da mediante los preceptos socioculturales con los que se articula una especie de *deber ser* del hombre definido en contraposición a lo que se asumiría como lo "femenino" o el "ser mujer", el referente extremo de lo que sería lo "menos hombre" o

lo *no-hombre*. Connell y Messerschmidt plantean que ese *deber ser* es el que delimita una estructura u orden patriarcal (2005) que deviene en una jerarquización de los cuerpos a partir de un modelo del *ser* hombre y lo que se asume como lo masculino. A ese modelo Raewyn Connell propuso identificarlo como *masculinidad hegemónica* (1996, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018).

La violencia que "no es únicamente el uso de la fuerza, [también] es el uso y el abuso de poder" (Varela Guinot, 2019, p. 52) y que es ejercida particularmente a partir de la condición de género es un fenómeno que se ostenta y está presente en ámbitos de la vida cotidiana como lo son la familia, el trabajo, las amistades, las relaciones interpersonales, y las escuelas a través de los *mandatos de género* (Lagarde, 1996) y las conductas prescritas y proscritas (Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017), las cuales indican los comportamientos, actitudes y acciones que se esperarían de cada cuerpo partiendo del género con el que son codificados en el grupo social y cultural que integran.

Mediante los mandatos de género es que los ejercicios de poder y dominación desde el género se ejercen de diversas maneras en el espacio escolar y entre la población estudiantil. Entre éstas se pueden identificar las agresiones físicas y emocionales directas entre pares y también con docentes (Mingo & Moreno, 2017; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020; Schiffrin-Sands, 2020), pero también se pueden mostrar en la distribución y apropiación de los espacios físicos por su cooptación *generizada* a través de la que se asignan ciertos significados que delimitan lugares y territorios cargados por la preponderancia de aquellos cuerpos identificados con determinado género. Un ejemplo de esto son las áreas deportivas, en particular las canchas de

fútbol que se asumen como áreas preponderantemente masculinizadas o “de los hombres” (Spark et al., 2018).

Otra forma en la que se podrían identificar ejercicios de poder que violentan a estudiantes (y en ocasiones docentes y el resto de personal de la institución educativa) a partir de la dimensión de género es cuando se analizan las políticas, reglamentos o currículos escolares, muchos de los cuales contienen y reproducen perspectivas sexistas o heteronormativas que excluyen o marginan ciertas expresiones de género y orientaciones sexuales que no corresponderían a las esperadas en ciertos ámbitos sociales (Mujica Johnson, 2019; Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020). Un ejemplo de ello es la heterosexualidad imperante en libros de texto escolares (Cruz Galindo, 2020; Kostas, 2019) o la forma en que se imparten clases de educación sexual, las cuales tienden a estar exclusivamente enfocadas al coito entre parejas heterosexuales (Cruz Galindo, 2020; Hall, 2018; McKinnon, 2017; Pascoe, 2007). Otros casos son en los que se presentan reglamentos escolares que indican códigos de vestimenta o apariencia, como el corte de cabello, a partir una concepción binaria del género (Mujica Johnson, 2019).

Lo anterior también se llega a poner de manifiesto en la forma en que se aprecia el desempeño de estudiantes y su comportamiento y acciones dentro del salón de clases. Se han identificado una serie de pautas o estereotipos de género sobre y entre estudiantes que influyen en la asertividad y confianza de su desempeño escolar: a quién se le hace caso en tareas y actividades o se le exige o perdona más en su rendimiento académico (García Villanueva et al., 2019; Gill et al., 2016; C. Jackson & Sundaram, 2019; Schiffrin-Sands, 2020; Skelton & Francis, 2005; Stahl & Keddie, 2020; Subirats Martori & Brullet Tenas, 1999).

A partir de lo anterior se pone de relieve la importancia del género como categoría analítica que ha permitido reconocer la forma en que los distintos grupos sociales, en distintas etapas históricas y geografías, han determinado sus respectivas formas de organización social, adjudicación de roles y división del trabajo a partir de cómo se conciben y codifican los cuerpos, sexualidades y genitales a través de la cultura (Lagarde, 1996). El género y la sexualidad, como nociones y preceptos socioculturales, sitúan a los cuerpos en determinados espacios, clases y sectores sociales; son parte de lo que "coloca" a los cuerpos a través de designaciones arbitrarias en un campo de relaciones sociales (Segato, 2018, p. 24). Por lo tanto, la cultura y la forma como se transmite juegan un rol en la forma en que se conciben las identidades de las personas y sus maneras de actuar con relación el grupo social al que se pertenece.

Desde una visión interpretativista de la cultura (Geertz, 1996), la reproducción de los valores y significados que dan sentido a la organización social delimitan la cultura compartida por el grupo, la cual instaura distintas instituciones sociales con las cuales se reproduce el conocimiento y un orden o cohesión social (Durkheim, 1972). Las escuelas tienen un papel muy importante en la transmisión de dichos valores y significados. Son una de las principales instituciones encargadas de la reproducción de la sociedad y su cultura (Ballantine et al., 2018; Durkheim, 1972), la cual –no se puede olvidar– está condicionada generalmente por los intereses de quienes la dominan política o económicamente (Bourdieu & Passeron, 2019; De la Cruz García et al., 2019). Así es como el sistema educativo de una nación puede manifestar en sus dinámicas e interacciones sociales internas, formas de ejercicios de poder y violencias que son reproducidas a partir de los preceptos culturales que siguen manifestándose en el resto de la sociedad (Ramírez & Carrillo, 2016) o también de intereses de grupos particulares a partir del

establecimiento de sus propias instituciones educativas privadas (Didriksson Takayanagui et al., 2016; “La educación superior privada en México”, 2002; Olivier Téllez, 2007).

El reconocimiento de estas situaciones en los espacios educativos sirve para entender las formas en que el carácter holístico e integral de la educación va moldeando las capacidades cognoscitivas y relacionales de estudiantes, las cuales estarán situadas y serán reproducidas en la misma sociedad (Bourdieu & Passeron, 2019). Por lo tanto, las instituciones escolares son pieza clave en la formación de sujetos que se integrarán a ejercer cierto rol y ubicar cierta posición en el grupo social al que pertenecen, y su carácter disciplinario no está exento de manifestar un claro ejercicio de poder sobre los cuerpos, a través del cual se establecen discursos de verdad o conocimiento que delimitan las subjetividades (Foucault, 2009) de la realidad social que habitan.

Una institución escolar como lo es una universidad está encargada de enseñar bajo la prerrogativa de formación de las personas y entregar grados académicos mediante programas de investigación y extensión de la cultura y el conocimiento para la formación de especialistas e intelectuales en diversos campos (González Cuevas, 1997). No obstante, el carácter deontológico de dicha institución se ha puesto sobre la mesa para su análisis crítico debido a que en México hacia finales de la segunda década del siglo XXI le ha tocado ser colocada en el centro de la mirada pública por la serie de denuncias y protestas que han puesto de manifiesto que el problemática de las violencias de género está incrustada en las dinámicas internas de las comunidades universitarias(Mingo & Moreno, 2017), tanto las públicas como las privadas (Varela Guinot, 2019).

1.1.1 Violencias de género en la universidad y los hombres

Las violencias de género en las universidades no es un fenómeno nuevo o de reciente aparición (Garcés Estrada et al., 2020), pero ha sido hasta años recientes que ha cobrado amplia relevancia y atención debido a la serie de movilizaciones globales que claman por justicia y reconocimiento de derechos ante las violencias y maltratos que reciben las mujeres en distintos ámbitos, tanto públicos (la calle, el trabajo, la Iglesia, la escuela), como privados (los hogares, la pareja, la familia) (Mingo & Moreno, 2017).

Los porcentajes de encuestas y estudios que han tratado de medir y registrar el nivel de exposición y recepción de agresiones o comentarios de corte sexista y discriminatorios en lo referente al género en comunidades universitarias, colocan a las mujeres con cifras que llegan a superar en casi al doble los números que registran lo que viven y padecen los hombres (Mingo & Moreno, 2015; Ramírez & Carrillo, 2016; Zamudio Sánchez et al., 2017). Esto se aprecia, por citar un ejemplo, en la identificación de los llamados "micromachismos", las formas sutiles y que se han normalizado de actitudes, comportamientos y acciones que ponen de manifiesto un trato diferenciado y desigual hacia las mujeres, pero que siguen siendo elementos importantes de dicha reproducción en situaciones como el asumir que el hombre es una especie de detentor de la razón y dar por sentado que su opinión es más relevante (Torralba-Borrego & Garrido-Hernansaiz, 2021).

La instauración de políticas y programas que buscan erradicar las violencias de género y los comportamientos sexistas dentro de las instituciones escolares no es garantía de la

transformación de perspectivas de estudiantes (Hall, 2018), profesores y el resto de la planta laboral de las instituciones (Garcés Estrada et al., 2020; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020). La universidad, como una institución constituida con el objetivo de la reproducción social a partir de los conocimientos que arbitrariamente se definen como los legítimos (Bourdieu & Passeron, 2019), es certificada por la sociedad y sus distintas instituciones, entre estas el Estado, a partir de lo cual se delimita qué es lo que se tiene que saber, cuáles son los conocimientos adecuados para el funcionamiento de la sociedad, y también los comportamientos y formas de relacionarse socialmente.

Las mismas concepciones de lo que significa ser hombre o ser mujer que se establecen en la sociedad son reproducidas en distintos ámbitos de la vida porque son parte de la forma en que se ha ido delimitando la identidad de las personas (Lagarde, 1996). Es así que las instituciones escolares al asumir cierta política de igualdad y equidad en la integración de estudiantes y personal (docente, administrativo y de planta), presentará situaciones en las que dichas políticas se pondrán en tensión con lo que se puede entender como el *currículo oculto* de género (Bonnafé, 2012; Delgado Ballesteros, 2003; Guadarrama Olivera, 2017; Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020; Tonso, 2001), que puede ser entendido como aquel en el que “las y los profesores de distinto nivel educativo transmiten de manera no abierta las representaciones culturales de género al alumnado” (Guadarrama Olivera, 2017, p. 76).

En las escuelas, incluidas las universidades y demás instituciones de educación superior, se hace presente una serie de sesgos y preceptos socioculturales que condicionan o limitan los procesos educativos y de desarrollo personal y profesional de quienes las integran mediante la marginación, exclusión o repudio de su identidad de género y su preferencia sexual (Garcés

Estrada et al., 2020; García Villanueva et al., 2019; Hall, 2018; McKinnon, 2017; Niño Contreras & Sández Pérez, 2020; Pascoe, 2007). Esto ha llevado a que las universidades sean uno de los principales centros educativos escolarizados en los que se están denunciando y exigiendo la instauración de políticas institucionales y curriculares para la atención y solución a las violencias de género (Mingo & Moreno, 2017; Varela Guinot, 2019; Zabalgoitia Herrera, 2020).

Al hablar de violencias de género es importante considerar la forma en que se ejerce o estructura la dinámica de dominante-dominado, para lo que la propuesta de Pierre Bourdieu (2007) ayuda a entender que dicha jerarquía y relación asimétrica es reforzada por la delimitación arbitraria desde la cultura y su cualidad sígnica. De lo anterior se desprende la idea de que la violencia simbólica, desde la dimensión de género y sexual, es aquello que llega a fundar actos de dominación –incluso de posesión sobre alguien: hombres que "conquistan" mujeres– o imposición que se pueden hacer pasar como algo natural, biológica y socialmente, en los esquemas mentales de las personas para que asuman la supuesta trascendencia objetiva de la división generizada y sexuada de los roles en la sociedad (Bourdieu, 2007). Por tal motivo es que se podría entender que estos esquemas mentales se reproducen o se hacen presentes en el mismo sistema educativo de cualquier cultura ya que hay un trasfondo ideológico que delimita los contenidos y formas de organización de la institución de enseñanza, por lo tanto, la educación puede ser abordada como acto de violencia simbólica en sí mismo (Bourdieu & Passeron, 2019).

Es entonces que, el hablar de violencias de género en espacios escolares implica reconocer que hay una serie de mandatos de género y sexuales que están condicionando los procesos educativos de estudiantes, incluso también de docentes y el resto de empleados de planta y

administrativos desde ciertos preceptos sociales de la diferenciación de los cuerpos por el género y la preferencia sexual que se reducen al binarismo y la heterosexualidad (Castro & Vázquez García, 2008; Kenway & Fitzclarence, 1997; Lange & Young, 2019; Mingo & Moreno, 2015, 2017; Saltmarsh et al., 2012; Varela Guinot, 2019, 2020; Zabalgoitia Herrera, 2020; Zamudio Sánchez et al., 2017).

Para el análisis de la educación y el fenómeno de las violencias de género, se puede reconocer que

> [l]a escuela, como instancia socializadora, es uno de los espacios donde se refuerzan, fomentan y mantienen los valores y modelos de comportamiento socialmente esperados, por lo que representa un espacio privilegiado en el que la incorporación de la perspectiva de género constituye la mejor alternativa para garantizar que el quehacer educativo sea impartido sin prácticas, creencias y mitos, que de manera directa o indirecta influyan negativamente en el desenvolvimiento pleno de las y los alumnos. (Bonnafé, 2012, p. 64).

Es reconocido que en los casos del sexismo y otras formas de violencias de género los hombres son señalados como los que lo ejercen en mayor medida (Mingo & Moreno, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2020; Zamudio Sánchez et al., 2017), a partir de lo cual han surgido perspectivas que tienden a tratar de naturalizar la violencia que despliega el hombre, asumir que es parte de su "esencia", de su "naturaleza", sin embargo esta idea de lo "innato" de la violencia en los seres humanos no ha podido ser comprobada (Titchiner, 2019). Lo que sí se puede señalar es que los mandatos de género (Lagarde, 1996; Macías-Valadez-Márquez & Luna-Lara, 2018; Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017) desde el orden patriarcal y cisheteronormativo (Butler, 2007, 2021; Connell, 1996; Segato, 2016, 2018) influyen en el desarrollo de formas de

comportamiento y de relacionamiento a partir de una subjetividad generizada y sexuada sobre el cuerpo del estudiante (Connell, 1996), lo que define estructuras de dominación en las que el hombre se impone sobre la mujer (Bourdieu, 2007).

Así como una pedagogía de la crueldad (Segato, 2016, 2018) delimita paisajes de terror y violencia cruda en el que las mujeres son las principales víctimas, una contrapedagogía (Segato, 2018) desde la deconstrucción de nociones e ideas para el desaprendizaje de los mandatos de género que se han impuesto históricamente a hombres podría ser el punto de partida para el reaprendizaje de otros modos de enunciarse como tales en contraposición a la estructuración de masculinidades hegemónicas que subordinan a las mujeres y personas no heterosexuales.

A partir de lo anterior, hay que recalcar que la universidad es un espacio que, mediante la institucionalización de sus dinámicas de interacción y convivio, y sus programas curriculares, a la vez está configurada por la morfología del espacio educativo como un lugar en el que las relaciones sociales de distintos actores son imbuidas en determinadas prácticas, significados y afectos. Por lo tanto, el espacio educativo se constituye también como un actor mediante la forma en que se estructuran las subjetividades y prácticas sociales de quienes lo integran, siendo parte activa de la forma en que se manifiesta el fenómeno de las violencias de género.

1.1.2 El espacio educativo y su agencia

En la obra *Vigilar y castigar* de 1975, el filósofo francés Michel Foucault, retomando los presupuestos teóricos del filósofo británico Jeremy Bentham, dio cuenta del papel que juega la planeación y distribución del espacio y, por lo tanto de los cuerpos, para distintas instituciones

de las sociedades modernas como son los hospitales, las prisiones y también las escuelas (Foucault, 2009). A partir de esta tesis, expuso cómo es que el espacio físico –campo que históricamente estaba recluido a la arquitectura, el urbanismo y parte de la geografía– no deja de estar exento de determinados fundamentos ideológicos que buscan ser reproducidos tanto de forma explícita, como el panóptico *benthaminiano* para el control de los prisioneros en las cárceles, como de manera implícita o "menos evidente", como en los salones de clase que se colocaba la tarima desde la cual observaba y también indicaba la superioridad jerárquica del *profesor-juez* (Foucault, 2009).

Décadas han pasado desde que Foucault propusiera su tesis sobre el carácter disciplinario de la arquitectura del espacio y la administración de los cuerpos en las cárceles, hospitales, el ejército y las escuelas; su crítica era importante ante la violencia y el rigor con que se manejaban, y todavía se manejan en diversos casos, dichas instituciones. Y es relevante porque también abrió la discusión de la necesidad de reconocer cuál era la intención u *orientación* (Ahmed, 2019) que los espacios físicos, como objetos, tienen en su diseño, planeación y uso por y para la sociedad; cuál sería su función, el modo adecuado de que fueran usados y vividos por las personas.

Otras propuestas también se habían dedicado a ahondar y analizar críticamente qué implicaciones tenía que en el lenguaje filosófico y académico se comenzara a incorporar el papel que juega el espacio en los fenómenos sociales, qué trasfondos ideológicos hay en la planeación del espacio urbano (Lefebvre, 2013) o los cambios en las formas de percibir el habitar en ciertos lugares, en las líneas de horizonte o en la mirada desde un rascacielos

(Certeau, 2010). Fue así como fue despertando un interés por considerar cómo se vivía el espacio y se fundaban los lugares que las personas habitábamos.

Una de las propuestas que más ha influido en el impulso de lo que se identifica como el "giro espacial", la preponderancia de tesis basadas en la geografía de perspectiva socioantropológica, fue la de Lefebvre con su tesis sobre la producción del espacio a partir de su lectura de Marx y de la filosofía fenomenológica de Husserl, con lo cual propuso una trialéctica (espacio físico, espacio mental y espacio social) para el análisis de las relaciones sociales que delimitan y son delimitadas a la vez por el espacio (Lefebvre, 2013).

Dicho geógrafo y filósofo en su obra *La producción del espacio* de 1974, trató de delimitar cómo la sociedad capitalista de la posguerra se encargaba no sólo de determinar las relaciones de producción y los fundamentos ideológicos que las sostenía, sino también la forma en que se planeaba, construía y experimentaba el espacio geográfico (Lefebvre, 2013). En esa misma obra también hacía una crítica a la teoría marxista por la exclusión del espacio por enfocarse exclusivamente en la historia, reconociendo que, así como la historia dice mucho sobre las acciones de las personas que estructuran sistemas sociales y económicos, esas acciones y relaciones sociales no están situadas en el vacío.

A partir de estas tesis se ha logrado ir consolidando el campo de estudio que ha permitido reconocer que el espacio no es algo inerte o un ente vacío o neutro, sino que mantiene una estrecha relación con la forma en que se dan las interacciones sociales y la compartición y transmisión de significados en los distintos grupos sociales y sus culturas. Permite entender que el espacio también es un constructo, no algo *dado* (Gulson & Symes, 2007b).

Esta transdisciplinariedad se pone de manifiesto desde la década de 1980 en la que se hicieron una serie de cuestionamientos y posicionamientos de parte de investigadoras, activistas y académicas feministas que consideraron que la geografía y su vinculación con los estudios culturales y socioantropológicos estaba dominada prácticamente por hombres o dirigido hacia estos, por lo que era necesaria la inclusión de mujeres en dicho campo y de la perspectiva de género (Datta, 2020; Women and Geography Study Group, 1984). Fue así como surgieron análisis desde la geografía crítica con perspectiva de género y feministas que se dedicaron a exponer a las mujeres que han sido olvidadas en gran medida por la historia y por los estudios del espacio y la geografía (Women and Geography Study Group, 1984). De esto eventualmente se sumarían estudios que dieran cuenta también de otras identidades de género y sexualidades, e incluso a la eventual revisión del hombre y la masculinidad como categorías específicas para la investigación (P. Jackson, 1991).

A principios de los años noventa Jackson (1991) señaló la preponderancia de las metáforas espaciales que estaban apareciendo en las investigaciones con perspectiva de género, del feminismo y de los estudios LGBT+. La consolidación del vínculo entre los estudios de la geografía crítica con los estudios de género y feministas implicó un ejercicio de autocrítica e interpelación a una disciplina que había sido dominada por hombres y que en sus acercamientos a los géneros por lo general tendían a partir de una especie de esencialización sexuada de los cuerpos (P. Jackson, 1991).

Por mucho tiempo la discusión sobre el papel que juega el espacio en las escuelas había sido dejado de lado o asumido como algo neutro y ya dado (Armstrong, 2007). Ante este tipo de presunciones se puede comenzar por reconocer que “las acciones de las personas en el espacio

están cargadas de intencionalidad e historicidad" (Perrot, 2008 en Varela, 2016, 225), por lo tanto, las actitudes, comportamientos y las formas de relacionarse están influidas directamente por la forma en que las personas y los cuerpos se sitúan en el espacio.

La forma en que se configura la localización de las personas y se moldean sus formas de interactuar está ligado a los sentires de estas, es así que se delimitan relaciones espaciales desde el género, la sexualidad, los sentires y afectos de estudiantes a partir del lugar que ocupan en la escuela y en el grupo que integran, lo que delimita las denominadas economías afectivas (Stahl & Keddie, 2020) o ecologías afectivas (Mayes et al., 2020). Estas últimas parten del ideario del concepto "clima escolar" que remite a la cultura organizacional de una institución educativa, pero que reconoce la importancia de la multidimensionalidad de estas perspectivas para la inclusión de otras formas en las que se configuran en el espacio bajo la idea de romper valoraciones de "buena" o "mala" para la lógica evaluativa en educación.

Para entender lo anterior se requiere partir de la presunción de que los afectos son algo que es *embodied* (encarnado), mas no contenido en sí mismo (Mayes et al., 2020). Los afectos se dan desde las prácticas e interacciones (Mayes et al., 2020) en las experiencias de los estudiantes a través de los significados espacializados, con lo que se crea el sentido de pertenencia a un grupo social, la identificación con quienes lo integran y de cada estudiante consigo mismo; también de áreas o grupos en los que no pueden convivir o que su posibilidad de acción se ve limitada o subordinada a ciertos actores por su género y otras cualidades identitarias (raza, sexualidad, clase, etnicidad, etcétera). Entre grupos de estudiantes hombres se llega a apreciar desde la infancia la presión por sobresalir o por poder realizar ciertas acciones o actividades en el salón de clases, incluso se les llega a imponer cierto condicionamiento por leer o abordar

temas que no se consideran de “niños”, lo cual es un factor en el que los mismos docentes y las familias en los hogares influyen directamente (Stahl & Keddie, 2020).

La noción de lo que se podría entender como una especie de *agencia del espacio*, derivado de reconocer el papel activo y la influencia que éste tiene en las dinámicas sociales (Watkins, 2017; Wolfe, 2017), permite entender que los procesos sociales y las experiencias y fenómenos que acontecen en la vida de las personas están enmarcados en una dimensión física y localizada con la que se establecen relaciones y significados; una interacción en la que se fundan identidades, lugares y también las acciones y comportamientos en y a través de estos (Ahmed, 2019; Augé, 2004; Certeau, 2010; Fataar & Rinquest, 2019). Esta noción también implicaría reconocer el papel que juega el proceso significativo y performático (Butler, 2021) al momento de tratar de comprender por qué el espacio escolar, en particular el de la universidad, es uno de los espacios de reproducción social más importantes en las sociedades modernas (Bonvecchio, 2002; Bourdieu & Passeron, 2019).

Para entender el rol que juega el espacio escolar en la reproducción de las violencias de género es necesario reconocer que es, por un lado, una institución fuertemente estructurada en jerarquías, en la delimitación de redes de poder que se transfieren a la formación profesional (De la Cruz García et al., 2019) que depende de un disciplinamiento en el que se llega a infiltrar el sexismo. Por otro lado, también se puede apreciar como un espacio de socialización, lo que lo hace uno de los lugares críticos en la conformación de las identidades de género y sexuales (Mingo & Moreno, 2017; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020). Se puede decir, por lo tanto, que la universidad es un espacio generizado o de género (Cerva Cerna, 2017; Varela Guinot, 2019).

En su momento el acceso de las mujeres a las instituciones educativas estaba delimitada por el impedimento o el veto a los espacios educativos formales (Blanco García, 2001; Delgado Ballesteros, 2003; Subirats Martori & Brullet Tenas, 1999), no obstante, ha sido en años recientes que se ha venido manifestando la llamada *feminización de la matrícula escolar*, la cual ha sobrepasado el nivel de población de las mujeres frente a la predominancia de los hombres en instituciones de enseñanza, como la UIA en la que en la matrícula escolar de otoño de 2022 comprenden un aproximado del 55 por ciento a partir de los datos extraídos de *Numeralia* (IBERO Ciudad de México, 2024).

Sin embargo, al hablar del espacio, entre estos el escolar, no se puede dejar de lado que la misma forma en que se nombra o las metáforas con que se identifica y denomina, dicen mucho sobre la sociedad, las personas que la integran, y las experiencias sociales (Gulson & Symes, 2007b). En una sociedad en la que en entre los años 2019 y 2020 se registraba un promedio de 10 mujeres que eran asesinadas al día (Sánchez de los Monteros Arriaga, 2020) y que el 70.1 por ciento de las mujeres del país señalaron haber vivido algún tipo de violencia de género a lo largo de su vida (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022a). A esto habría que sumar que el Centro de Estudios Legislativos para la Igualdad de Género (CELIG) de la Dirección de Estudios Sociales de la Posición y Condición de las Mujeres y la Equidad de Género de la Cámara de Diputados del país entregó un reporte en el que se señalaría que del año 2015 al 2024 se ha incrementado en un 93% los casos, en el 2024 se alcanzarían 797 feminicidios en todo el país (CELIG, 30 de enero de 2025). En un país de fosas, de feminicidios, una institución universitaria con vocación humanista y abocada a la incidencia social puede ser un espacio de inclusión y

fomento de derechos o puede volverse un espacio de dominación y violencia contra quienes la integran.

1.1.3 Preguntas de investigación y objetivos

Este proyecto de investigación ha partido de un proceso inductivo previo que viví como docente universitario de la Universidad Iberoamericana en Ciudad de México. Ha sido a partir de lo observado directamente dentro del salón de clases, entre los años 2019 y 2021, que pude atestiguar una serie de situaciones que ponían de manifiesto un sentir y una serie de reacciones en los estudiantes que se enuncian como hombres. Estas reacciones han estado directamente relacionadas y responden en parte a lo que ha venido aconteciendo a partir del activismo de las mujeres y las colectivas feministas en México y el mundo, incluidas aquellas que son parte de la comunidad universitaria de la UIA, para denunciar y exigir que se atienda el fenómeno de las violencias de género presentes en los distintos ámbitos de la vida, entre los que se destacan aquellas vividas en la misma universidad que han llevado a la creación de comités para la atención a denuncias (Varela Guinot, 2019) y programas con perspectiva de género (Cerva Cerna, 2017).

Asumiendo desde la perspectiva de la geografía crítica la noción de que el espacio educativo de la universidad es un espacio social cargado de significados (Ford, 2016; Gulson & Symes, 2007b; Watkins, 2017) y prácticas sociales y simbólicas (Bourdieu, 2008, 2009), que además influyen en la construcción de la identidad y performance de género (Datta, 2020; Massey, 1994; Women and Geography Study Group, 1984), este proyecto de investigación plantea desde la propuesta

metodológica de la sistematización de experiencias cómo se articulan las experiencias afectivas de los estudiantes hombres ante el fenómeno de las violencias de género en el espacio universitario. Por lo tanto, me interesa explorar y analizar las formas en que quienes se enuncian como hombres y que estudian en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México ¿de qué manera se configura la experiencia afectiva de estudiantes hombres frente al fenómeno de las violencias de género en el espacio universitario?

A esta pregunta general que guía principalmente el proyecto de investigación se adhieren tres preguntas y objetivos secundarios. La primera de éstas es: ¿Qué implicaciones tiene la reflexión de las masculinidades y el ser hombres en esas experiencias afectivas con relación a las políticas, la cultura y las prácticas con perspectiva de género de la UIA? A partir de la cual busco describir las condiciones de aquello que estudiantes universitarios definen como lo "masculino" y también el "ser hombre" desde su forma de encarnarlo, reconociendo que hay múltiples maneras en que la identidad de los hombres y la masculinidad pueden configurarse (Connell, 2003; Pascoe, 2007) y siendo parte de una institución como la IBERO.

Para la segunda pregunta se plantea del ejercicio de sistematización y reflexión derivada de la realización de las actividades de trabajo con y para los estudiantes hombres, ¿cómo se configura el aprendizaje y construcción de sus identidades de género con relación al abordaje de temas como la violencia y la perspectiva de género? Con el objetivo de discutir qué les significa a ellos la UIA en términos afectivos de construcción de su subjetividad a partir de que esta cuenta con programas y organizaciones con perspectiva de género pero que también ha tenido sus propios casos y denuncias por violencias de género. Para ello se parte de reconocerla como una *economía afectiva* (Ahmed, 2004, 2017) que estructura su propia cultura escolar

(Mayes et al., 2020) que a través de la narración de sus experiencias universitarias se dé cuenta o no de las violencias de género entre la comunidad educativa a la que pertenecen.

Por último, la tercera pregunta es ¿cómo se configura el espacio educativo como espacio de poder de relaciones de género a partir de la dinámica entre la política institucional, la cultura escolar y las prácticas afectivas de sus actores en el abordaje de las violencias de género enfocadas a los estudiantes hombres? Analizar las cualidades de lo que la noción de la(s) "violencia(s) de género" y la perspectiva de género genera en la experiencia universitaria (desarrollo personal, social y académico) de estudiantes hombres. A partir de este planteamiento se busca que en la narración de sus experiencias se dé cuenta de lo que les ha significado el reconocimiento de este fenómeno en su proceso de estudios como parte de una institución educativa de nivel superior. Sería ver y analizar las cualidades de lo que la noción de la(s) "violencia(s) de género" y la perspectiva de género genera en la experiencia universitaria contemplando su desarrollo personal, social y académico, entendido desde el sentir de los estudiantes.

Esta investigación parte del supuesto de que los estudiantes que se enuncian como hombres y que asisten a la UIA están experimentando una serie de emociones a partir de que se han venido dando las protestas de las colectivas de mujeres y las denuncias públicas, así como también la aplicación de políticas institucionales en la universidad para enseñar sobre estas situaciones y temas, ya que se ha identificado que en gran medida quienes ejercen dichas agresiones o formas de violencia son hombres, por lo que hay una interpelación directa a su papel o el rol que juegan como parte de la comunidad universitaria. Esto va de la mano con el reconocimiento de dinámicas internas de la comunidad y del espacio educativo y social que

delimita el sentido de pertenencia a la UIA, y entre las cuales hay algunas que ponen de manifiesto ciertas prácticas sociales (espaciales, de género y afectivas) que también están educando como parte de un currículo oculto y también uno implícito para la construcción del género de estos estudiantes.

Con una población de 9,832 estudiantes inscritos en todos sus programas de nivel licenciatura en otoño de 2022, de los cuales 4,428 son hombres y 5,404 son mujeres (IBERO Ciudad de México, 2024), parte de esas mujeres se han organizado y han realizado una serie de acciones a través de apropiarse y asumirse como adherentes al movimiento feminista para la exigencia de justicia y el cese de la violencia contra las mujeres en el país. Las feministas han llegado a constituirse en gran medida como sujetas políticas con una agenda y objetivos definidos, sin embargo, como lo señala Fernández Chagoya (2018), los hombres en general siguen careciendo de un trabajo de reflexión y posicionamiento ante las violencias de género que reciben las mujeres.

Este trabajo parte de reconocer que, para poder trabajar la erradicación de las violencias de género en la universidad, es necesario identificar las formas en que se está formando la subjetividad de quienes ejercen en mayor medida dicha violencia: los hombres (Mingo & Moreno, 2017; Segato, 2016, 2018; Zabalgoitia Herrera, 2020). Si se comprenden las formas en que se experimenta su acontecer y enunciación como varones y la forma en que la institución como espacio social abocado a la educación la reproduce, impulsa, pero también limita e interpela, es que se podrían estructurar propuestas pedagógicas que encausen ese sentir hacia el trabajo abocado a la igualdad de género.

1.2.4 El lugar: la UIA Ciudad de México

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México es una institución de educación media superior y superior privada, que fue fundada en 1943 cuando tenía el nombre de Centro Cultural Universitario, para modificarlo a Universidad Iberoamericana A. C. en 1953 (Didriksson Takayanagui et al., 2016; Olivier Téllez, 2007). Está ubicada en Santa Fe, al poniente de la capital del país desde 1988 después de que su sede previa perdió más de la mitad de sus instalaciones por un terremoto en 1979 (Fernández Anaya et al., 2018).

Dicha zona de la ciudad de México se caracteriza por ser el producto de un megaproyecto de desarrollo urbano especulativo que se planeó desde 1984 y que en un principio se supondría que contaría con vivienda de interés social para habitantes del pueblo de Santa Fe, pero que con el paso del tiempo se dejó de lado para convertirse en un lugar de alta recepción de inversión de capital en el que se podrían instalar centros comerciales y muchas de las oficinas de empresas nacionales y multinacionales (Pérez Negrete, 2010). Está caracterizada por ser un enclave global (Pérez Negrete, 2010), en el que se pueden hallar departamentos que cuestan millones de dólares e inmuebles de alto plusvalor, pero que están rodeados o hacen frontera con áreas en las que hay una pobreza marcada (Villegas, 2018).

Es en ese territorio de altos contrastes sociodemográficos que la UIA se encuentra instalada desde finales de la década de 1980, en la que a lo largo de su historia se ha mantenido en procesos de adecuación y creación de programas de estudio y ampliando la diversidad de su oferta académica. Para el semestre de otoño de 2024 (la cifra más actualizada que tenían el

verano del 2025) su población de nivel licenciatura contó con un total de 9,376 estudiantes,[7] de los cuales 4,205 son hombres y 5,153 son mujeres, un 45 por ciento hombres y un 55[8] por ciento mujeres.[9]

En otoño del año 2021 también entraron en vigor los nuevos planes de estudio Manresa, los cuales hacen hincapié en la interdisciplinariedad y la inclusión de tres ejes transversales definidos a partir de la coyuntura social y las demandas del contexto nacional (IBEROFWD>>, 2021). Estos ejes son: la sustentabilidad, la interculturalidad y la perspectiva de género. La idea es que casi todos los programas de estudio y la planta docente que imparta las distintas materias, integre dichos ejes o perspectivas a sus contenidos, bajo la idea de que se haga una vinculación entre la práctica profesional de quienes egresen con las necesidades y requerimientos de la sociedad (El País, 2021; IBEROFWD>>, 2021).

De lo anterior se desprende el ver cómo se da la recepción de la comunidad estudiantil (también la docente) en la incorporación de estos ejes que a pesar de que sean vistos como factores formativos que pretenden corresponder con su política de incidencia social ante las problemáticas que se viven a nivel local y global, todavía llegan a manifestarse tensiones y conflictos ante estas posturas en diferentes sectores de la sociedad, en particular contra el

[7] El total con todos los demás grados es de 10247 estudiantes que integran la matrícula escolar para el semestre de otoño 2024, según los datos extraídos en el verano de 2025. 5639 son mujeres y 4608 son hombres, igual en un 55 por ciento mujeres y 45 por ciento hombres al ser redondeado.
[8] Cifra redondeada.
[9] Una vez más señalaría que la segmentación sólo se basa en las identidades hombre y mujer, cuando en los salones de clase y los colectivos de las disidencias sexogenéricas que se hallan en la UIA se puede apreciar que hay personas que se identifican como no binaries o no necesariamente con las opciones binarias hombre/mujer. Queda abierta la consideración de si en algún momento en el futuro se adaptarán las encuestas y registros para la identificación de quienes integran su matrícula escolar.

feminismo con el que han habido diversos movimientos reaccionarios y de confrontación hacia la movilización de las mujeres en diversas partes del mundo (Varela Guinot, 2021).

Por último, no se puede dejar pasar el hecho de que la UIA sea una institución de educación privada que, aunque ha impulsado programas de integración de sectores sociales vulnerables o de escasos recursos a través de becas como *Si quieres puedes*, un detalle que caracteriza a esta institución junto con otras como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México (ITESM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la Universidad Anáhuac es que son identificados como centros superiores de élite (Olivier Téllez, 2007), integradas en gran medida por estudiantes provenientes de los sectores más acomodados de la sociedad mexicana. Este tipo de detalles requieren la consideración de factores socioeconómicos, entre varios más dentro del prisma interseccional (Crenshaw, 2012) de aspectos que atraviesan a los cuerpos para el análisis de las experiencias de quienes participen en el estudio.

Capítulo 2. Hombres y Espacios Educativos: Entre Afectos y Violencias de Género

Para hablar de las experiencias afectivas de los estudiantes hombres en el espacio universitario ante las violencias de género he partido de reconocer a la educación como un proceso en el que los cuerpos van adquiriendo saberes y conocimientos con los que van determinando sus identidades y formas de relacionarse con su mundo. Esto se da mediante las prácticas sociales (Bourdieu, 2009), las cuales están imbuidas en relaciones de poder y disciplinantes en las que los cuerpos van interiorizando dichos aprendizajes y los significados en su subjetividad y lo llegan a manifestar de forma performática y objetivada como un *habitus* influido por mandatos de género patriarcales (Lagarde, 1996; Segato, 2016, 2018).

Los discursos biologizantes de las acciones e identidades sociales pretenden hacer pasar a la política u organización de la cultura como algo neutro, como algo natural (Bourdieu, 2007), pero ante este tipo de perspectivas la visión de Connell (2003) ha servido para entender que el género y la sexualidad son categorías no fijas que se manifiestan a través de lo que denomina prácticas de género dentro de un régimen u orden patriarcal, dentro del cual se ostenta una performatividad identitaria de los cuerpos influidos por discursos cisheteronormativos (Butler, 2007, 2021) acompañada de ejercicios de poder que subjetivan un disciplinamiento reproducido en las instituciones escolares (Ball, 2001; Foucault, 2009; Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2014). Todo esto marcado por la construcción social del espacio generizado que está imbuido de afectividades y emociones que han reconocido que ciertas corporalidades sean aceptadas y otras sean excluidas (Ahmed, 2017; Lutz, 2008).

La obra de la socióloga australiana es fundamental para la discusión de los estudios críticos de género sobre los hombres y las masculinidades ya que ha ayudado a poner en tela de juicio no sólo la idea de que haya un solo tipo o una sola manera de que se manifieste el ser hombres, sino también de cuestionar cómo es que se concibe ese *ser hombre* en diferentes sociedades (Connell, 2003). Además, dicha visión se verá ampliamente complementada y reforzada en sus fundamentos por las tesis y propuestas de Bourdieu (2007, 2009; Grenfell, 2012; Tenti Fanfani, 1988), de Butler (2007, 2021) y Foucault (Ball, 2001; Banerjee, 2014; Foucault, 2009; Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2014), lo cual se consolida en su propuesta de las *prácticas de género* y *prácticas masculinizantes* (Connell, 1996, 2003), que se podrían asumir como aquellas maneras en que el carácter performático de los cuerpos corresponden a marcos interpretativos y simbólicos culturales que definen lo que es un hombre en contraste con una mujer, y lo masculino en contraste con lo femenino, bajo la prerrogativa del orden patriarcal que infravalora a la mujer y lo femenino (Connell, 1996, 2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005).

El orden patriarcal se identifica como algo que se asume como neutro, como la norma, por todos los cuerpos que integran el grupo social, lo cual se traduce en una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 2007). Así es como el tema de las violencias en general ha devenido en una serie de discusiones que han girado alrededor de exponer qué implicaciones tiene aquello que se cataloga de dicha manera, cómo se ha constituido la génesis de ésta, quiénes y cómo la ejercen, cosa que desde los estudios de género y las estadísticas de distintos países usualmente recae en la figura de los hombres (Buquet Corleto et al., 2014; Castro & Vázquez García, 2008; Connell, 1996, 2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Fernández Chagoya, 2018; Galicia,

2016; Messerschmidt, 2018; Mingo & Moreno, 2015; Zabalgoitia Herrera, 2020; Zamudio Sánchez et al., 2017).

También se ha podido dilucidar al tratar de conceptualizar las violencias estas son algo resbalosas, para las cuales sería un error caer en la presunción de que sólo se manifiestan en la agresión física ya que también depende de su significación, de la forma en que la cultura define y asume ese ejercicio y el motivante que funda un acto identificado como violento (Bourgeois & Scheper-Hughes, 2004). Esto se debe a que las violencias tienen un carácter intrínsecamente polisémico por la diversidad de formas en que se manifiestan y son concebidas desde la agencia y el proceso cognoscente de las personas (Titchiner, 2019). Por lo tanto, he retomado lo que ha señalado Ramírez Solórzano (2003), en cuanto a asumir para esta investigación que las violencias son entendidas como un asunto relacional que se manifiesta en la acción entre cuerpos o sujetos y que están ligadas al marco interpretativo de la estructura sociocultural que forja dichas relaciones. De ahí que la forma en que se reconoce que algo es violento o se excusa algo como no violento, dependerá de la forma en que se pone de manifiesto la influencia de los significados socioculturales que hemos interiorizado y que delimitan una construcción política de esas interpretaciones de la violencia (van der Veur et al., 2007) en determinadas acciones y situaciones derivadas de ejercicios de poder y dominación.

Lo anterior lleva a retomar los fundamentos de la orientación fenomenológica, el cómo se "moviliza hacia" un fenómeno (Titchiner, 2019). Así es como partiendo de la fenomenología queer de Ahmed (2019) al respecto de la *orientación* que se encarga de movilizar los cuerpos y la acción de estos, Titchner (2019) ha señalado que la violencia puede remitirse al señalamiento de las diferentes formas de (re)conocer entre lo general y lo particular de nuestra experiencia, o

cómo es que generalizamos las experiencias después de procesos de aprendizaje. La violencia en su fundamento relacional delimita una forma de experiencia y, por lo tanto, cierto tipo de pedagogía o aprendizaje remitiéndome al fundamento del vivir la cultura como fuente de conocimientos y construcción de las subjetividades como lo propone Giroux (2000).

El reconocimiento de esas violencias en las IES se aprecia en la baja producción de investigación sobre estos espacios escolares hacia el año 2015 (Carrillo Meráz, 2015) que, como espacios sociales producidos por la acción y significados de las personas también están impregnados por formas de violencias reproducidas en el resto de la sociedad (Castro & Vázquez García, 2008; Cerva Cerna, 2020, 2020; Franco & Carmona Parra, 2021; C. Jackson & Sundaram, 2019; Mingo & Moreno, 2015, 2017; Niño Contreras & Sández Pérez, 2020; Varela Guinot, 2019, 2020; Zabalgoitia Herrera, 2020; Zamudio Sánchez et al., 2017). Estas evidencian la procuración de marcos interpretativos para apreciar las violencias de género en las universidades como espacios que se habitan. Esto cobra sentido al retomar lo que Grenfell rescata de Bourdieu quien señaló que para entender o explicar algún fenómeno social no bastaba con ver qué se había dicho o qué había pasado, sino que también era necesario examinar el espacio social en el que las interacciones y circunstancias habían ocurrido (2012, p. 65).

Otro detalle es el notar el papel que ha cobrado la consideración y análisis de las emociones y lo afectivo ya que desde inicios del siglo XXI se ha venido ampliando la certeza de que en los salones de clase y en el proceso educativo todas las emociones juegan un rol significativo (Schutz & Pekrun, 2007), y también se ha reconocido que son una pieza clave en la estructuración de la vida política y social de cualquier grupo social (Ahmed, 2017; Anderson & Smith, 2001; Clarke et al., 2006). Ahmed (2004, 2010, 2017, 2019) lo llega a cristalizar con su

concepto y definición de las denominadas *economías afectivas*, que se forman por movimientos (acciones) de los cuerpos que son orientados por vínculos significados, o sea, toda acción deriva de que un cuerpo ha sido afectado, una emoción lo mueve a hacer algo en particular ante lo que vive y experimenta.

Esta propuesta vendría a refrendar una perspectiva socioconstructivista de la identidad (Giroux, 2000) de las personas mediante procesos pedagógicos, o desde una contrapedagogía, como lo propone Segato (2018), de la violencia cruenta contra las mujeres (Segato, 2018) y otros cuerpos, en las que lo afectivo juega un rol clave que amerita la revisión de la forma en que se explica o define, ya que hay una tendencia a "explicar los sentimientos, las emociones, los pensamientos y las acciones [ubicando] las respuestas en dos terrenos: lo natural –son así porque así nacieron– o lo construido –son así porque así lo aprendieron" (Delgado Ballesteros, 2017, pp. 24–25). Adhiriéndome a la segunda visión, se verá también que las violencias y los espacios en donde se reproducen y manifiestan van de la mano con las *prácticas afectivas* con las que se *encarna la creación de significado* (*embodied meaning-making*) de la emoción humana (Wetherell, 2012) en determinados lugares y tiempos.

Por último, y a partir de lo expuesto en este último párrafo considero importante señalar que he optado por recurrir al término *encarnar* para el entendimiento de los conceptos anglosajones "*embodied*" o "*embodiment*" a partir lo que señala Teresa Del Valle (2000), quien lo remite también al *habitus* de Bourdieu. En palabras de ella:

> Se refiere a la acción de dar cuerpo, de sumergir en la corporeidad algo, a alguien. Es a su vez el estado de haber sido incorporado. Otro término que puede utilizarse es el de encarnación o el estado de haber sido encarnado. Se trata de una acción imbuida de humanidad, ya que combina

> dimensiones varias de la existencia tales como sentimientos, emociones, placeres, rechazos, sexualidad. (Valle, 2000, p. 245)

2.1 Violencias de Género y Ser Hombres: Dominación, Cuerpo y Pedagogía de la Crueldad

2.1.1 De la violencia a las violencias de género: el sexismo entre los cuerpos

Entre las décadas de 1970 y 1980, colectivos feministas de distintos países impulsaron la necesidad de que se reconociera el concepto de *violencia contra las mujeres* como una forma de advertir de las violencias que vivían las mujeres a partir de las agresiones físicas que recibían en hogares y distintos ámbitos de la vida, así como el reconocimiento de otras formas de coerción, como la económica o psicológica (Delgado Ballesteros, 2017). Esto resultó en que en el año 1993, en la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), determinara que el término *violencia contra las mujeres* fuera entendido como "cualquier acto o intención que origina daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, incluyendo las amenazas de dichos actos, la coerción o privación arbitraria de libertad, ya sea en la vida pública o privada" (Calvo González & Camacho Bejarano, 2014, 425). Sin embargo, desde la misma década en que se dio dicha declaración, el concepto de violencia de género ha venido colocándose como el término que se usa más a menudo para remitirse a las violencias contra las mujeres (Delgado Ballesteros, 2017; Hattery & Smith, 2019).

Según Hattery y Smith (2019) el concepto de violencia de género ha reemplazado al de *violencia contra las mujeres*, llegando a ser usadas de forma intercambiable. No obstante, según también

señalan en su obra, hay discusiones académicas al respecto de dicha situación con relación al uso de ambos conceptos, por lo que han retomado lo que el sociólogo Michael Messner ha discutido en su momento, quien argumenta que es importante conservar y diferenciar entre ambos términos debido a que el de violencia contra las mujeres hace explícita quiénes son las que lo reciben y el significado de ello, mientras que el de violencia de género funge como un término paraguas que gracias al concepto de género permite incluir no sólo a las mujeres, sino también a personas LGBTQ+ y a los mismos hombres. Esto lleva a reconocer que los cuerpos que se ven involucrados en ejercicios de estos tipos de violencias son personas generizadas, tanto quienes las reciben , como quienes las ejercen (Ahgtaie, 2015; Hattery & Smith, 2019; van der Veur et al., 2007).

Van der Veur et al. (2007), de forma parecida a lo propuesto por Messner (citado en Hattery & Smith, 2019), han hablado también de la importancia del uso del concepto género en los ejercicios de violencia, ya que reconocen que dentro de una ideología y cultura patriarcal los cuerpos reciben ciertas violencias por no corresponder a las cualidades que refrendan los estatutos de dicha cultura, la cual coloca a las mujeres como la antítesis y lo subordinado de lo que es identificado como “hombre”, pero también condiciona a quienes no cubren esas cualidades: hombres que no son heterosexuales, mujeres que no son “femeninas” o cuidadoras, hombres heterosexuales que no son dominantes, etcétera. Por lo tanto, las violencias de género como concepto ha servido para visibilizar las relaciones de poder que se manifiestan y estructuran entre los distintos cuerpos y subjetividades (Delgado Ballesteros, 2017; van der Veur et al., 2007).

Dentro de la polisemia del término violencia habría que señalar que ésta puede implicar los usos de la fuerza (en sus diferentes caras), o en otra palabras el uso y abuso de poder (Varela Guinot, 2019) contra alguien, y las que son ejercidas particularmente a partir del género y la orientación sexual son un fenómeno que se despliega mediante los *mandatos de género* (Lagarde, 1996) y *mandatos patriarcales* (Segato, 2003), con los que a cada cuerpo se le prescriben comportamientos, roles e ideas correspondientes al género con el que se les identifica en el grupo social y cultural al que pertenecen. Hay una estructura simbólica que delimita prácticas que constituyen y reproducen la cultura androcéntrica que marca la diferencia entre los sexos y géneros, todo bajo la premisa de una dominación del hombre sobre la mujer (Bourdieu, 2007; Segato, 2003, 2016, 2018).

Bourdieu, en su análisis de la dominación masculina (2007), señala que una de las cuestiones relevantes de estos ejercicios de poder que conforma la estructura de dominación del hombre sobre la mujer, es que no puede funcionar sin que sujetos dominadores como dominados interioricen los fundamentos simbólicos y socioculturales que legitiman y naturalizan la presunción de dicha estructura social. Es entonces que, mediante el habitus (Bourdieu, 2009), el cuerpo interioriza y normaliza la estructura de violencia generizada de la sociedad en la que las mujeres son infravaloradas frente al hombre o lo masculino (Delgado Ballesteros, 2017). Así es como se conforma la violencia simbólica que lleva a que dichos mandatos establecidos por el régimen patriarcal sean asumidos e incluso reproducidos por y entre todos los cuerpos, incluidos aquellos que son subordinados o sometidos por el esquema de dominación (Bourdieu, 2007). La violencia simbólica patriarcal impregna todos los cuerpos, sin embargo, hay que recalcar que no lo hace de la misma manera o de forma homogénea.

Esto último lleva a plantearse cómo es que el sexismo, el trato desigual basado en la diferencia sexual que infravalora a las mujeres y sus cualidades, sobre todo a partir de la normalización de la misoginia y la superioridad de lo masculino frente a lo femenino (Mingo & Moreno, 2017), ha sido interiorizado y también es ejercido tanto por hombres, como mujeres y personas LGBTQ+, lo que lleva a reconocer que a pesar de que se materializan en formas de ejercicios de poder y coerción, su carga simbólica, su capital social y cultural (Bourdieu, 2009), también están sujetas al lugar desde el que se ejercen en el locus social. Por consiguiente, a pesar de ser violencia ejercida por la condición género, esta no afecta y permea de la misma manera (Delgado Ballesteros, 2017; Hattery & Smith, 2019; van der Veur et al., 2007).

Es por ello que Delgado Ballestero (2017) ha señalado que más que hablar de violencia de género en singular, más bien hay que hablar de *violencias de género*, en plural, porque esto nos permite dar cuenta de la diversidad de formas y particularidades en que se manifiesta y encarna dicho fenómeno, porque aunque hayan casos que sean categorizados de la misma manera, los cuerpos están localizados en entramados sociales distintos y son afectados de diferente manera cuando se consideran factores como el género, la clase social, la raza, las discapacidades físicas y mentales, etcétera. Todo esto sin olvidar y sin dejar de remarcar que quienes más reciben estos tipos de ejercicios de violencia dentro de sociedades patriarcales son las mujeres y niñas (Delgado Ballesteros, 2017).

Un ejemplo de lo anterior es cuando en México se observa que la forma más extrema de las violencias de género contra las mujeres que es el feminicidio, que implica la pérdida de la vida de una mujer por su condición de género a manos de un hombre, es padecida por mujeres de todas las edades, clases sociales, raza o color de piel (Delgado Ballesteros, 2017). Sin embargo,

dentro de esta lamentable situación, quienes más la sufren son mujeres de los estratos más pobres y de escasos recursos, de niveles de escolarización mínima, de zonas marginadas y de piel morena (Berlanga Gayón, 2015; Delgado Ballesteros, 2017; Segato, 2016).

Otro caso que podría dar cuenta de la heterogeneidad de las violencias y que conllevan cierta codificación mediada por el género es lo que plantea Berlanga Gayón (2015) sobre los casos de asesinatos de hombres adolescentes o apenas mayores de edad,[10] morenos y de escasos recursos que, como víctimas de un marco de guerra interna declarada desde 2007, cuando mueren son vistos como "daños colaterales", vidas que no ameritan ser lloradas porque "algo habrían hecho". Esto es algo que Berlanga Gayón, retomando a Segato, remite a la forma como los cuerpos de las mujeres asesinadas adquieren una carga simbólica que funcionan como mensajes de poder y dominación, un mensaje vertical (víctimas de los asesinos, otras mujeres) y horizontal (pares de los asesinos, otros hombres) (Segato, 2003, 2016). Cosa que también marca las muertes de los hombres jóvenes,[11] quienes también pasan por un proceso de feminización simbólica por su estrato social, en el que la pobreza y la racialización (piel morena) los enmarca como cuerpos dóciles o *cuerpos-territorio* sobre los que también se manifiesta un ejercicio de dominación (Berlanga Gayón, 2015).

Las violencias de género son naturalizadas o dadas por hecho como algo normal en la sociedad (Delgado Ballesteros, 2017), es por ello que la estructura patriarcal de diferenciación entre los sexos se pretende "natural" o "neutra", una *doxa* en términos de Bourdieu (2009; Grenfell, 2012). La dominación de lo masculino prescribe los significados y capitales simbólicos que se

[10] En México la mayoría de edad se reconoce oficialmente a partir de los 18 años.
[11] Berlanga Gayón identifica las muertes que no se enuncian de dichos jóvenes racializados y pobres como parte de los denominados juvenicidios, categoría que no será utilizada en este trabajo.

manifiestan en el sexismo imperante (Bourdieu, 2007), como las ideas de que las mujeres valen menos (Delgado Ballesteros, 2017; Mingo & Moreno, 2017); de que los hombres homosexuales son traidores al mandato de masculinidad (Badinter, 1993; Bourdieu, 2007; Segato, 2003, 2016, 2018); de que los hombres jóvenes, pobres y morenos valen menos que otros hombres (Berlanga Gayón, 2015) o son emasculados (Segato, 2018); o de que los hombres y lo masculino van de la mano con la racionalidad y el liderazgo, mientras que el cuidado y lo emocional son gran parte de lo que define a la mujer y lo femenino (Ahmed, 2017; Cerva Cerna, 2017; Torralba-Borrego & Garrido-Hernansaiz, 2021).

Según Delgado Ballesteros las violencias de género pueden ser entendidas como aquellas que:

> incluyen cualquier daño ejercido contra las personas, sean mujeres u hombres, con resultados negativos sobre su salud, desarrollo y la identidad física o psicológica, como resultado de desigualdades de poder entre los géneros por las distinciones socioculturales que se hacen de hombres y mujeres y entre hombres y entre mujeres. (2017, p. 146).

A lo que considero que también habría que adherir la inclusión del reconocimiento y abordaje de las estructuras sígnicas con las que se articula la organización y el locus social de sus integrantes, ya que estas violencias se ejercen mediante múltiples caras y canales, ya sea de forma estructural/sistemática, psicológica, física, doméstica, institucional, interpersonal, crónica, comunitaria, por mencionar algunas (Delgado Ballesteros, 2017). Todas estas violencias usualmente van entrelazadas y se pueden alimentar las unas a las otras (Ramírez Solórzano, 2003).

Es entonces que la postura de la que aquí parto refrenda lo que Hattery y Smith (2019), Delgado Ballesteros (2017) y van der Veur et al. (2007) han planteado al respecto de que al usar el concepto de género para remitirse a ciertos tipos de violencias, se nos permite considerar que esas violencias son prescritas por una estructura patriarcal que se ha internalizado, en diferente medida, por todas las personas y cuerpos que integran la sociedad, las cuales llegan a reproducirla y ejercerla en determinados momentos sobre sí mismas, entre pares generizados y sexualizados, y con el resto de cuerpos que integran el grupo social.

Sin embargo, ante el reconocimiento de que la balanza de quienes ejercen en mayor medida dichas violencias esta inclinada en favor de los hombres y en detrimento de las mujeres, han surgido distintas tesis que tratan de definir y justificar ese carácter violento como algo innato de la condición masculina y del ser hombre, que es un designio de la biología, lo que usualmente se cristaliza en frases o narrativas como "los chicos serán chicos" ("*boys will be boys*") o "los hombres son violentos por naturaleza" (Connell, 1996, 2000; Connell & Messerschmidt, 2005; Connolly, 2004; Segato, 2003; Zabalgoitia Herrera, 2020).

La cuestión radica en que, aunque carezcan de fundamentos concretos, estas ideas siguen alojadas en partes de la sociedad, en la normalización de la dominación y el orden patriarcal. No es raro hallar concepciones de las violencias como algo ligado intrínsecamente a los hombres y lo masculino, y esto amerita ser discutido, pero antes considero importante hablar de los abordajes que han planteado cómo se constituye y encarna la identidad de los hombres y las masculinidades a partir de las relaciones de género mediadas por el patriarcado.

2.2 Hombres y masculinidades en el régimen patriarcal de género

Hablar de los hombres implica pensar en una identidad y corporalidad que en su momento había sido biologizada hasta que fue abordada por diversas propuestas teóricas y metodológicas desde los aportes de los estudios de género que se fueron consagrando a partir de la década de 1970 con el movimiento feminista y de las disidencias sexuales (Connell, 2003; Lagarde, 1996; Lozano-Verduzco, 2017; Núñez Noriega, 2017). Ha sido a partir de la conformación de los llamados estudios de género de los hombres y las masculinidades (Núñez Noriega, 2016, 2017) que se ha planteado el análisis crítico de los cuerpos e identidades que son identificados de dicha manera. Estos estudios han implicado una serie de replanteamientos del sujeto tácito masculino (blanco, europeo, letrado, heterosexual –o *pater familia* como lo concibe Segato debido a que, como lo señala, se desconoce su vida íntima (2016)—, que ha dominado gran parte de la narrativa histórica de la humanidad y sociedad globalizadas, para voltear a ver el sujeto actuante particular de los distintos grupos sociales y culturas.

A pesar de que las indagaciones o preguntas por el rol del hombre y lo masculino en la sociedad surgieron desde el siglo XIX (Connell, 2003), ha sido desde aportaciones como el reconocimiento del sistema sexo-género de Rubin (2012), de la identificación de una estructura patriarcal que institucionaliza la diferenciación política y económica a partir del sexo y el género (Millett, 1995), y de las dinámicas que refuerzan una cisheteronormatividad refrendada por esa estructura o régimen patriarcal (Butler, 2007, 2021; Messerschmidt, 2018; Pascoe, 2007), que se han podido ir dilucidando formas en que los hombres, como cuerpos imbuidos dentro de las relaciones de poder, también se someten a mandatos generizados y sexualizados (Amuchástegui & Szasz Pianta, 2007; Connell, 1996, 2003, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Fernández Chagoya, 2018; Gilmore, 1994; hooks, 2023; P. Jackson, 1991; Lagarde, 1996;

Messerschmidt, 2018; Segato, 2003, 2016, 2018). No es casualidad, como bien señala Núñez Noriega (2016, 2017), que los primeros en proponer la idea de "rol sexual" para referirse a los hombres hayan sido hombres homosexuales y resto de integrantes del movimiento de liberación sexual que se manifestaron en la década de 1970, quienes cuestionaban su condición como hombres no heterosexuales en una sociedad heteronormada (Amuchástegui, 2001; Messerschmidt, 2018). A esto también se puede sumar la posterior integración de los estudios sobre los hombres transgénero en las últimas tres décadas (Abelson, 2019).

Una de las propuestas que más se ha retomado al abordar la masculinidad y los hombres desde los estudios de género es lo que Connell ha discutido desde la década de los ochenta en cuanto a reconocer que lo que constituye el *orden patriarcal* son las relaciones y prácticas de género que delimitan a la vez las identidades generizadas de los cuerpos que lo integran, comenzando por diferenciar, según el respectivo contexto histórico y sociocultural del que se parta, a hombres de mujeres bajo un modelo aspiracional que se estructura en dividir entre cualidades: lo masculino como oposición de lo femenino que es visto como una característica inferior (Connell, 1996, 2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018).

Connell se dedicó a plantear la necesidad de revisar las categorías hombre y mujer debido a que consideraba que estaban siendo dadas por sentadas, que nunca eran analizadas críticamente también, en muchos de los estudios de género realizados en las décadas anteriores, en los cuales, a su parecer, no se llegaban a problematizar más allá de la relación entre ambas categorías socioantropológicas (Messerschmidt, 2018). Aquello que se identificaba como "hombre" preexistía la misma noción de género, por lo que era algo intocado por varios de quienes abordaban el tema (Pascoe, 2007).

Su premisa era que hombre y masculinidad no son categorías fijas, sino heterogéneas y variables (Connell, 2000, 2003). Fue entonces que uno de los conceptos clave que ha brindado para el análisis, con el cual le interesaba exponer la misma construcción de la identidad masculina y la categoría hombre, fue el de *masculinidad hegemónica*, un concepto que definió gracias a los aportes del feminismo radical y socialista de los años setenta (Messerschmidt, 2018).

La masculinidad hegemónica es reconocida como una de las categorías analíticas que ha ayudado en gran medida a una muy amplia gama de las investigaciones sobre hombres y masculinidades (De la Cruz García et al., 2019; Garcés Estrada et al., 2020; Hattery & Smith, 2019; C. Jackson & Sundaram, 2019; Kjaran, 2017; Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017; Mujica Johnson, 2019; Pascoe, 2007; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020; Schiffrin-Sands, 2020; Sevilla & Carvajal, 2020; Stahl & Keddie, 2020; Van Houtte, 2020). Este término remite a la forma ideal en que las *prácticas de género* delimitan la identidad y prescriben un *deber ser* sobre quienes se identifican como hombres, tomando como punto de partida para su estructuración el ser lo opuesto de lo que conforma las categorías mujer y femenino, legitimando la desigualdad y diferenciación relacional entre estas dos identidades generizadas y sexualizadas (Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018).

En cualquier grupo social están presentes formas ideales de masculinidad hegemónica, sin embargo, cuando se habla de este concepto, es menester tener presente que no es igual en todos los contextos, que varía y cambia con la sociedad y el tiempo, que puede haber varias al mismo tiempo y espacio, así como que también está ligada a la relación e interacción que se articula con las mujeres y que incluso es influenciada también por las relaciones globalizadas

por el neoliberalismo (Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018). Inclusive, se ha llegado a reconocer que hay momentos en los que formas de masculinidad hegemónica locales y regionales son presionadas por modelos de masculinidad hegemónica globales, y es así que se van alterando las relaciones de género en distintos niveles, llegando a la constitución de una pluralidad de manifestaciones de la masculinidad y el ser hombre (así como del ser mujer y la feminidad) que llegan a convivir al mismo tiempo (Messerschmidt, 2018), en una especie de palimpsesto de mandatos y modelos hegemónicos y no hegemónicos de género y la sexualidad.

En una de sus obra más emblemáticas, Connell (2003) se encargó de hacer un recuento de las diferentes perspectivas que han discutido en algún momento la identidad y el rol de los hombres y lo masculino, frente a las cuales llega a proponer que en vez de hablarse de la masculinidad y el hombre como categorías univocas y singulares, es necesario hablar de masculinidades y hombres en plural. Esto se debe a la multiplicidad de formas en que se articula la estructura patriarcal de diferenciación de los sexos y subordinación de las mujeres y las feminidades, pero también de las diferencias que se marcan entre los hombres y entre diferentes masculinidades hegemónicas que se han configurado a lo largo del tiempo y de diferentes grupos sociales. Como pasa con la sociedad que no es algo estático y está en constante cambio (Messerschmidt, 2018), las masculinidades y el reconocerse como hombre tampoco son algo fijo en el cuerpo de las personas, sino que se van delimitando en las relaciones y prácticas simbólicas (Bourdieu, 2007) identificadas como *prácticas masculinizantes* que son parte de las *prácticas de género* dentro del orden patriarcal (Connell, 2003), pero también mediante las demás estructuras socioculturales, los deseos y el actuar de los cuerpos (Connell, 1996, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018; Pascoe, 2007).

Otra aportación de Connell es lo que señala respecto al privilegio masculino a partir de la subordinación de lo femenino y la mujer, que se traduce en beneficios para aquellos hombres que encarnen en mayor medida aspectos del modelo hegemónico de masculinidad o quienes constituirían aquellas otras masculinidades que ha denominado como *masculinidad subordinada*, *marginada*, *cómplice* y *protestante*, entre las cuales se ponen de manifiesto las denominadas *masculinidades no hegemónicas* (Connell, 2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018). A estos beneficios otorgados a los distintos hombres con sus distintas masculinidades a través del régimen patriarcal y el orden de género instaurado, Connell les ha llamado el *dividendo patriarcal* (1996, 2000, 2003; Dempster, 2011; Pascoe, 2007; Tena, 2010) con el cual visibiliza que incluso quienes no pregonan dichos ejercicios o actos de dominación, o quienes no correspondan a los modelos hegemónicos, e incluso quienes son identificados como "traidores" o emasculados (Bourdieu, 2007; Segato, 2018), generalmente seguirán siendo beneficiados en diferente medida por la estructura de relaciones sociales basada en la superioridad de los hombres y lo masculino frente a las mujeres y lo femenino.

En esta situación se llega a manifestar lo que Segato (2003, 2016, 2018) ha identificado como la *cofradía masculina*, esa complicidad que se da entre hombres, de forma consciente e inconsciente, para seguir reproduciendo la estructura del mandato patriarcal directa o indirectamente. En otras palabras, el mantenimiento de la reproducción social de la diferencia sexual mediante una violencia simbólica que se internaliza por dominantes y dominados (Bourdieu, 2007), por todos los cuerpos que integran y encarnan el espectro del orden patriarcal de género.

Otro caso que pone de manifiesto estas complicidades, dividendos o cofradías de los grupos de pares es lo que han señalado Jackson y Sundaram (2019) a partir de su análisis de los llamados *lads*[12] en las universidades del Reino Unido, un tipo de modelo de masculinidad hegemónica muy popular entre jóvenes y adolescentes, los cuales son caracterizados como una identidad basada en un comportamiento de supuesta actitud "rebelde" bajo el sentido de una especie de anti intelectualidad, un excesivo consumo de alcohol y estupefacientes, así como un alto grado de sexismo, misoginia, homofobia y racismo. En los últimos años ha sido adjudicada a integrantes de equipos deportivos y quienes estudian carreras de negocios (usualmente provenientes de élites sociales) a pesar de que previamente remitía casi exclusivamente a clases obreras (Connolly, 2004; Dempster, 2011; C. Jackson & Sundaram, 2019).

Lo que Jackson y Sundaram (2019) exponen en su investigación son los casos de violencias de géneros de los *lads* contra las mujeres, e incluso contra docentes, trabajadores y otros estudiantes hombres, que son desplegadas la mayoría de las ocasiones mediante lo que denominan una *mentalidad de manada* (*pack mentality*), una especie de modo de refrendar la lealtad entre hombres por las acciones y comportamientos que tienen y comparten, con los cuales validan su identidad y masculinidad entre pares. Esto se puede relacionar con lo retomado de Segato (2003, 2016, 2018) al respecto de cómo las violencias patriarcales, entre estas la sexual, son mensajes simbólicos dirigidos a sus pares (horizontal) y también a los cuerpos dominados (vertical).

[12] Los llamados *lads* es un término anglosajón muy común en el Reino Unido y algunos otros países del continente europeo que remite a una forma en que jóvenes, en su gran mayoría hombres, integran grupos que validan dicha identidad sobre todo en sus hábitos de consumo excesivo de alcohol, actitud irreverente y misoginia, y que en décadas anteriores remitía a estudiantes universitarios de clases sociales trabajadoras y blancas (Dempster, 2011), pero que desde inicios del siglo XXI ha venido siendo refrendada por estudiantes de distintas procedencias y condiciones, pero sobre todo de clases de élite y blancas (Jackson & Sundaram, 2019).

Además de lo anterior, otro aspecto que Jackson y Sundaram (2019) señalan sobre la *cultura lad* en Reino Unido es que dicha identidad también puede ser adjudicada a las mujeres (*laddettes*). Por lo tanto, la masculinidad hegemónica por sí sola no es algo que sea exclusivo de quienes se enuncian como hombres, sino que es una cualidad socializada que puede ser un performance prescrito en un cuerpo a partir de ciertas nociones socioculturales, discursivas y lingüísticas (Butler, 2007). Es así que sin caer en la reproducción de presupuestos esencialistas que hablan de las masculinidades como algo que es exclusivo de los hombres, no se puede dejar de lado que hay mujeres que también llegan a adoptar dichos comportamientos o roles en determinados contextos y debido a ciertas circunstancias (Connell, 2003; Núñez Noriega, 2016; Pascoe, 2007). Como lo señalan Amuchástegui y Szasz Pianta: "[l]a masculinidad no es sinónimo de hombres, sino de proceso social, estructura, cultura y subjetividad" (2007, p. 16). Es por ello que Núñez Noriega (2016, 2017) hace mucho hincapié en señalar que se hable de estudios de género de los hombres y las masculinidades, en vez de sólo como estudios de las masculinidades.

Sin embargo, ante los procesos de replanteamiento de lo que significa ser hombre y la masculinidad, también se ha suscitado la aparición de lo que Bridges y Pascoe han denominado las masculinidades híbridas (2014), aquellas en las que hay varones que adoptan nuevas posturas y prácticas que parecieran ser modelos de masculinidad que cambian las dinámicas de poder patriarcal, pero que al final siguen manteniendo intacta la estructura que les beneficia. Esto lo pueden llegar a hacer de forma consciente o inconsciente.

A pesar de que los estudios de género sobre los hombres y las masculinidades se fueron desenvolviendo desde los setenta y ochenta en países angloparlantes (Amuchástegui, 2001;

Connell, 2003; Messerschmidt, 2018; Núñez Noriega, 2016), y en España entre los ochenta y noventa (Blanco García, 2001), en el caso de México se ubican propuestas hasta la década de los noventa (Núñez Noriega, 2016, 2017; Tena, 2010), que se fueron reproduciendo sobre todo por la conformación de grupos de trabajo de hombres que buscaban sumarse o apoyar a los movimientos de las mujeres (Amuchástegui, 2001; Fernández Chagoya, 2018).

En México ha habido históricamente una serie de intentos por definir la identidad del hombre mexicano (como representación de toda su población sin importar el género), entre las que llega a destacar una tesis repetida constantemente en la que se le señala como un supuesto ser sumido en una especie de paradoja existencial de su relación con las mujeres en las que ve a la madre dadora de vida y protectora (madre Tonantzin-María Guadalupe), y a la vez ve a la traidora y perpetrada por el enemigo (la Malinche-La Chingada) (Gutmann, 2000; Machillot, 2013; Paz, 2019). Es una perspectiva que recurre a la supuesta ambivalencia del sincretismo cultural de lo europeo con los pueblos originarios que formaría el perfil de un nuevo hombre (Ramos, 2002) o una raza cósmica (Vasconcelos, 2014), entre las que se enmarcaría la figura del macho y el machismo (Gutmann, 2000; Machillot, 2013).

Más que hablarse de sexismo en México, es más común que se tienda a hablar de machismo como el equivalente que remite al orden de género patriarcal que infravalora a las mujeres (Gutmann, 2000) y enaltece modelos de masculinidad hegemónica para los hombres. En el año 1934 el filósofo Samuel Ramos fue de los primeros en hablar del macho a través de la figura del "pelado" como una versión fanfarrona, que recurre a su "potencia animal" y que presume de su valentía ante la falta de inteligencia y razonamiento que tendría frente a los hombres europeos (Ramos, 2002). Pese a dicha apreciación cargada de un énfasis negativo, dicha figura

eventualmente se volvería el estereotipo del hombre valiente y luchador de la posrevolución, el "verdadero mexicano que no se raja", con las implicaciones que tiene dicha exigencia de mostrarse siempre en actitud retadora y envalentonada, o sea, bajo la supresión de todo rasgo femenino o adjudicado a las mujeres en esas épocas (Machillot, 2013).

Pero a pesar de que hay una especie de mitologización de la figura del macho mexicano como una entidad singular que se reproduce por igual en toda su historia y territorio, lo que se ha podido constatar es que incluso desde la Colonia se han llegado a identificar distintas formas de ser hombre y de sus masculinidades (Lipsett-Rivera, 2019), y no fue hasta la Revolución Mexicana, a inicios del siglo XX, que se construyó y reprodujo el ideario del llamado machismo y el macho a través de la literatura (Gutmann, 2000), los corridos y el cine, basándose en la representación del charro originaria de la región de Los Altos de Jalisco (Machillot, 2013).

Es debido a estas circunstancias que los estudios con perspectiva de género sobre los hombres y las masculinidades en México han permitido reconocer que más allá de arrastrar con esa especie de estereotipos nacionales, las formas de ser hombre y su performance del género son variadas y están influidas y condicionadas por diversos factores históricos y contextuales que atraviesan los cuerpos de distintas maneras. De ahí que podamos ver lo que implica ser hombre en zonas al norte del país, como Sonora, en donde se aprecian vínculos homoeróticos y afectivos desde la infancia (Núñez Noriega, 2007); procesos de demostración de la masculinidad frente a los pares y resto de quienes integran las comunidades Tojolabales basado en una práctica de sometimiento de las mujeres para tener encuentros sexuales y amorosos entre los arbustos (López Moya, 2010); o las estrategias de vida mediante el performance de género entre ser un macho (masculinidad hegemónica) o un mandilón (masculinidad subordinada) que

se dan en las relaciones conyugales y familiares de habitantes inmigrantes de una colonia popular al sur de la ciudad de México (Gutmann, 2000).

Lo que ponen de manifiesto estos ejemplos es el reconocimiento de una pluralidad de formas de identificarse como hombre y de la construcción de las masculinidades hegemónicas en el país, en el que la conformación de las mismas identidades hombre y masculino también están inmersas bajo el régimen patriarcal del género y, por lo tanto, también viven una opresión y mandatos dentro de la misma. No obstante—y haciendo mucho énfasis en el siguiente detalle—, el carácter cualitativo de estas formas de opresión y mandatos de género y sexuales no afectan de la misma manera a los cuerpos (Amuchástegui, 2001), tanto desde su generización, como de su sexualización, racialización, su discapacidad y su estrato socioeconómico.

En este escenario se pone de manifiesto que el papel performático del ser hombre y reivindicar cierta masculinidad está sujeto ciertos parámetros, a ciertos rituales (Gilmore, 1994), con los que esa identidad es reivindicada y adjudicada por otras personas, lo que se traduce en una génesis o producción relacional y fenomenológica, o sea contingente y contextual. Pero a pesar de ello, en la discusión sobre la relación de las violencias y los hombres se siguen repitiendo tesis biologicistas que dan por sentado que es una cualidad supuestamente innata, que es su esencia ser dominantes, violentos y agresivos. Queda, pues, ver cuál es su relación con la violencia.

2.2.1 Hombres y violencias: dominación y pedagogías de la crueldad

Aunque la codificación de las masculinidades remitan a un ejercicio de poder sobre lo femenino, no se puede dar por hecho que todo cuerpo identificado como hombre de forma individual ya esté siendo por definición poderoso o tenga el poder (Amuchástegui & Szasz Pianta, 2007). Sin embargo, debido a la amplia proporción de denuncias o actos violentos que son realizados por hombres frente a las de mujeres, usualmente se han planteado argumentos o tesis que prescriben una supuesta condición innata o biológica que determina que todos los hombres caigan en distintos ejercicios de violencias (no sólo las de género) (Badinter, 1993; Bourdieu, 2007; Connell, 2000, 2003; Dázio et al., 2016; De la Cruz García et al., 2019; Gilmore, 1994; Ramírez Solórzano, 2003). Badinter (1993) ha señalado que en su momento hubo estudios, sobre todo del psicoanálisis y las neurociencias, que trataron de argumentar una supuesta inclinación psicobiológica o neurológica por parte de los hombres para tener un carácter violento, como una condición *sine qua non* de su ser.

Ante dicha situación es menester partir de señalar que la idea de que el ser humano (sin considerar género o sexualidad, y cualquier otro rasgo o dimensión identitaria) pueda ser o no ser violento por su biología o fisiología ya ha sido desmentido y no tiene sustentos que lo respalden (Titchiner, 2019). Incluso, aunque esa supuesta cualidad innata aún no haya sido comprobada para la especie humana, sigue hallándose difundida la idea de que hay un género que es más violento que el otro y que eso se debe a su "naturaleza", cosa para la que también se ha demostrado la carencia de pruebas concluyentes de que efectivamente haya una programación genética o biológica de personas con cromosomas XY o que son identificados

como hombres, que les haría ser más propensos a la violencia en comparación con las mujeres (Badinter, 1993; Connell, 2000).

Lo que sí se ha podido identificar es que en diversos momentos históricos y regiones se han podido manifestar formas distintas en las que se han delimitado estructuras sociales que partían de la diferenciación sexual y genital de sus integrantes, y en la que los hombres y las respectivas cualidades masculinas, dentro de la respectiva estructura sociocultural, han ejercido o se han organizado mediante formas de violencia y dominación contra los otros cuerpos, sobre todo de las mujeres y lo femenino dentro de sus parámetros culturales (Badinter, 1993). Segato (2003, 2016, 2018) ha señalado que los registros históricos y antropológicos permiten reconocer hasta ahora que la diferenciación y ejercicios de violencias por sexo y género constituyen la estructuración político-social más arcaica de la humanidad, pero teniendo presente que no fue de forma homogénea, universal y bajo los mismos fundamentos socioculturales.

Se podría decir que no hay una "biología de la violencia" o "esencia violenta" de los hombres (Amuchástegui, 2001; Amuchástegui & Szasz Pianta, 2007; Connell, 2000; Fernández Chagoya, 2018; Núñez Noriega, 2016; Ramírez Solórzano, 2003), mucho menos si se retoma lo expuesto en el apartado anterior al respecto de que hay distintas formas como se configura el ser hombre y las cualidades masculinas, dependientes siempre de una dimensión relacional del género (Messerschmidt, 2018). Lo que sí se ha hallado es la existencia de diversas estructuras socioculturales con marcos articulados por la condición de género y sexual en la que los hombres son dominantes frente a las mujeres (Segato, 2016, 2018), lo violento, entonces, parte de lo relacional en la forma en que el poder se ejerce y distribuye.

Gilmore (1994) revisó etnografías y estudios de distintos grupos sociales y llegó a exponer que hay ciertas culturas organizadas de manera que la violencia es uno de los fundamentos relacionales de la diferenciación entre hombres y mujeres a partir de la legitimación de los primeros al pasar ciertas pruebas –"pueblos guerreros" les llama—, mientras que hay otros grupos socioculturales, que identificó al sur del continente africano, como los Masái o los Bosquimanos, y otros también en la Polinesia Francesa, en Tahití, que son concebidos desde su punto de vista como pueblos pacíficos con relaciones armoniosas entre los distintos cuerpos que las integran. Con ello se señala que no hay necesariamente una estructuración de las sociedades basada en una división sexogenérica violenta.

Una de las aportaciones interesantes de Gilmore (1994), quitando su visión positivista desde el psicoanálisis sobre una virilidad innata en todos los grupos sociales que Connell ya ha criticado (2003), es que la estructuración de las violencias por condición de género que se manifiestan en varias culturas están ligadas a formas rituales y ciertas estructuras patriarcales que exigen una constante prueba de parte de los cuerpos para validarse frente al resto de quienes integran su grupo social, o sea, que logren corresponder al mandato patriarcal y que se "prueben" como hombres frente a la sociedad, pero sobre todo frente a otros hombres (Badinter, 1993; también en Segato, 2016, 2018).

Debido a tesis como la de Gilmore (1994) es que Segato (2018) habla de referirse a la violencia sexual no como algo que parte de las pulsiones u orientaciones libidinales del deseo sexual de los cuerpos, en particular de los hombres, sino que se gesta a partir de un imperativo por reforzar y mantener los códigos simbólicos y comunicativos de la estructura patriarcal en la cultura. Esto lo vio cuando entrevistó a violadores presos en Brasil, los cuales indicaban haber

realizado dichos actos no por la satisfacción sexual en sí misma, sino por el hecho de que lo podían hacer, de manifestar el ejercicio de poder y dominación sobre alguien (Segato, 2003, 2016, 2018). Estos son los mensajes que se mandan de forma horizontal frente a otros hombres para validarse y legitimarse en el entramado de poder, y también para reforzar su poder sobre otros cuerpos, los de quienes son dominadas o subalternizadas: demostrar que ser hombre significa tener el poder y control, usualmente sobre las mujeres y los "menos hombres".

Es por ello que retomando la noción de *pedagogía pública* de Giroux que se remite a asumir a la cultura como agente pedagógico en sí mismo, ya que "es constitutiva de la agencia(s) y la política porque brinda los recursos con los que individuos aprenden a cómo relacionarse consigo mismos, con otros, y el mundo que les rodea" (Giroux, 2000, p. 353),[13] se puede entender que la cultura tiene un carácter pedagógico en sí mismo con el que "se construyen identidades, se mueven deseos, y se moldean los valores morales" (Giroux, 2000, p. 349). Así es como también se puede comprender que la repetición de las formas de violencia y dominación por los mandatos patriarcales llevan a la articulación de lo que Segato ha llamado las *pedagogías de la crueldad* (2016, 2018). Estas son una forma en que la reiteración de expresiones y formas de violencia patriarcal que llegan a la naturalización de dichos actos, a un escenario en el que ya no nos generan un efecto o una respuesta, una interpelación o siquiera un respiro, o sea, que ya no nos con-mueven.

Lo que ha expuesto la antropóloga argentina sobre esa normalización de la violencia contra las mujeres en particular, mediante una pedagogía cruenta sobre los cuerpos es similar a lo que Bourdieu indicaba también sobre un carácter pedagógico de las formas en que los cuerpos

[13] Traducido al español del inglés.

deben de actuar, vestirse, comportarse, incluso sentir y manifestar sus emociones a partir de naturalizar el género “como dos esencias sociales jerarquizadas" (2007, p. 37). La violencia simbólica funda al proceso de naturalización de las prácticas estructurantes (Bourdieu, 2009) que refuerzan las estructuras de dominación bajo las que dominados-dominantes se organizan.

Esto permite comprender que la construcción de la identidad de los hombres y sus masculinidades también está sujeta a un proceso relacional o de socialización que articula parámetros socioculturales con los cuales se reconocen aquellos cuerpos que serán identificados de cierta manera, ya sea mediante mandatos (Lagarde, 1996; Segato, 2016, 2018) o como conductas prescritas y proscritas (Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017). Quienes se identifiquen como hombres y masculinos tienen que pasar por “rituales de paso” en los que deben de probar su identidad frente al resto de la sociedad, es por ello por lo que también se habla, haciendo eco de la tesis de De Beauvior de “no se nace mujer, se llega a serlo”, de que los hombres también están sujetos a ese imperativo del *llegar a ser* como parte del régimen heteropatriarcal de género (Badinter, 1993; Connell, 2000, 2003).

Este tipo de circunstancias en las que el *llegar a ser* se vuelve el imperativo generizante de la identidad de quien se identifica como hombre implica no sólo ejercicios de violencias y dominación contra otros cuerpos, sino una pedagogía cruenta contra el mismo cuerpo que busca validarse como tal, es por ello que se pueden encontrar datos que señalan los altos porcentajes de muertes de hombres por accidentes vehiculares bajo la idea de “atreverse a tomar riesgos” (Connell, 2000).

Lo anterior también se da, como expuse antes, con los *lads* en Reino Unido y su validación a través de altos consumos de alcohol frente a sus compañeros (Dempster, 2011; C. Jackson & Sundaram, 2019), actitudes parecidas que llevan a que los hombres sean los de mayores índices de muertes por sobredosis del consumo de estupefacientes altamente adictivos como la heroína (Connell, 2000). El ejercicio de estas violencias que tocan o parten de las dimensiones de género y la sexualidad desde un hombre también son formas de control y dominación aprendidas sobre su propio cuerpo, emoción y subjetividad.

Bourdieu señaló que la paradoja de la dominación masculina es que los hombres también son prisioneros de la representación dominante porque están sometidos a estar probando una y otra vez que lo son (2007). Esta estructuración de mandatos que género y sexuales son los que fundan las prácticas simbólicas violentas de la división sexual del trabajo y los espacios sociales (Bourdieu, 2007, 2009), pero incluso aunque haya hombres que sí son motivados consciente y explícitamente para controlar a las mujeres por medio de una pedagogía de la crueldad, tampoco se puede dejar de lado el hecho de que no todos los hombres son violentos contra las mujeres o incluso que quienes son violentos no lo hacen bajo ese mismo motivante (Messerschmidt, 2018, p. 14). El carácter performático de su género y su sexualidad (Butler, 2007, 2021) van ligados a sus historias de vida, en los que las relaciones de poder, las condiciones materiales y sus vínculos afectivos y pulsiones se encarnan en quien se identifica como hombre.

Por último, con lo expuesto por Berlanga Gayón (2015), Messerschmidt (2018) y Connell (2000), se señala cómo es que los cuerpos están atravesados por diferentes dimensiones sociales que están sujetas a los contextos socioculturales e históricos en que se (re)producen, y es por ello

que un análisis apoyado en los estudios de género sobre los hombres y las masculinidades que retome el concepto de masculinidad hegemónica, hable de violencias de género y de ejercicios de dominación sobre y entre los cuerpos no puede excluir u olvidar los locus sociales.

En los ejemplos mencionados anteriormente (revisar también Amuchástegui & Szasz Pianta, 2007) se ponen sobre la mesa la diversidad de formas en que las relaciones de género determinan maneras de interacción y negociación entre los cuerpos y las identidades de los sujetos hombres, lo que pone de manifiesto la contingencia de diversas dimensiones estructurales que se cristalizan en la práctica social y significada de los cuerpos.

Asumiendo la división sexual como una práctica social estructurante (Bourdieu, 2009), a partir de lo expuesto por Segato (2018) se podría inferir que es la más antigua que se reconozca, pero ésta cohabita y se amalgama a la vez con procesos históricos que han estructurado cualidades socioculturales que se "pegan" (Ahmed, 2017, 2019) o adhieren a los cuerpos marcándolos con rasgos como la raza, la clase socioeconómica, la discapacidad física o mental, la etnicidad, etcétera. Es por ello por lo que hablar de estudiantes hombres y violencias de género en una universidad privada en la Ciudad de México implica partir de cómo es que se encarnan sus subjetividades en sus prácticas sociales y simbólicas dentro del régimen patriarcal de género, pero también cómo es que el espacio social universitario orienta, fortalece y concentra (Ahmed, 2019; Watkins, 2017; Wolfe, 2017) las acciones y comportamientos de estos.

Así como los cuerpos llegan a ser generizados y sexualizados y devienen en estructuras relacionales de violentos-violentados o dominadores-dominados, los espacios que habitamos, como la universidad, también pueden ser *espacios de género* (Cerva Cerna, 2017; Varela

Guinot, 2019), donde los cuerpos son ubicados y distribuidos, pero también ven condicionado e influido su sentir, sus emociones, sus afectividades.

2.3 Emociones, Género y Espacio Escolar: la Producción Afectiva del *Oikos* Educativo

2.3.1 La construcción sociocultural del espacio escolar generizado

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha venido discutiendo el papel que juega el espacio en las delimitaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas dentro de las ciencias sociales y las humanidades, lo que comúnmente se ha denominado como el "giro espacial", el cual llegaría eventualmente a discutir sobre el papel del mismo espacio escolar y educativo en las relaciones sociales de los cuerpos que los integran (estudiantes, docentes, trabajadores, administrativos, etcétera) (Gulson & Symes, 2007a). Hablar de cómo se construye el espacio escolar y educativo desde las prácticas sociales geolocalizadas implica reconocer los fundamentos subjetivos que se han objetivado en un *habitus* (Bourdieu, 2009) que también han determinado ciertas prácticas de espacio que fundan "geografías de acciones" (Certeau, 2010).

Es entonces que, desde estas teorías, el espacio es visto también como un constructor y no meramente como algo *dado* (Gulson & Symes, 2007a, p. 2), incluso se le llega a entender como un verbo más que un sustantivo (*Ibid*.) o como un cruzamiento de movilidades (acciones) (Certeau, 2010), a partir de lo cual se puede diferenciar del concepto *lugar* que es identificado como un espacio ya delimitado con cualidades y cargas simbólicas específicas (Certeau, 2010; Gulson & Symes, 2007a), el cual también puede cambiar porque no es completamente fijo (Massey, 1994). Por ejemplo, un cuerpo se moverá y actuará de ciertas maneras a sabiendas de

que se encuentra en la universidad, en el salón de clases, en el comedor escolar, en su hogar o en una iglesia, en el parque, refrendando con su práctica la espacialidad de esos lugares ya identificados y situados.

El espacio había sido dejado de lado por prácticamente todas las teorías socioantropológicas, entre estas el marxismo y sus tesis del materialismo histórico, y también por las llamadas "ciencias duras" como la física, las que también lo han asumido como algo dado, neutro u omnipresente (Lefebvre, 2013), pero fue a partir de mediados del siglo XX, después de la posguerra y durante la agitación social de los años sesenta, que comenzó a ser puesto en el centro de distintas discusiones (Harvey, 2004). Con el tiempo se ha reconocido que el espacio juega un rol relevante en la vida de las personas, en la configuración de las relaciones de poder que se gestan dentro de los distintos grupos sociales y los lugares que habitan (Gulson & Symes, 2007b; Massey, 1994; Mcgregor, 2003; Symes, 1996).

Fue el geógrafo y filósofo francés Henri Lefebvre (2013), una de las principales figuras que comenzaron la indagación sobre el espacio, en particular el urbano, que desde su marxismo heterodoxo hizo una revisión del carácter socioantropológico del espacio en la vida de las personas a través de discutir la conformación de una geografía del capital y las relaciones económicas y políticas que se estructuraban desde la posguerra, lo que le llevó a la conclusión de que el espacio no sólo era algo físico e inerte, un mero plano preexistente o ajeno a la misma humanidad, sino que también era configurado y producido por las relaciones sociales de producción mediadas por las representaciones con que lo dotaban.

En la realización de dicha tarea, Lefebvre (2013), denominó como *espacio social* a aquel aspecto geolocalizado de las relaciones sociales que se daban dentro de ciertos planos físicos que al mismo tiempo influían en, y eran configurados por, las acciones humanas y significantes. Según el geógrafo francés, este espacio social integraba, junto con el *espacio físico* y el *espacio mental*, una especie de *trialéctica* con la cual entender y analizar la relación socioantropológica de las personas con los lugares que habitan y también la forma en que lo hacen. Esto se podría entender como la forma en que la materialidad o el mundo físico llega a ser asumido por la mente de la persona, mientras es mediado por la percepción y experiencia cognoscitiva, que a la vez también está siendo influida y condicionada por las relaciones y significados sociales que se gestan entre todos estos procesos e interacciones.

Fue a partir de la identificación de que los espacios que habitamos influyen en nuestras acciones y percepciones (Ford, 2016; Gulson & Symes, 2007b; Mcgregor, 2003; Symes, 1996), con su diseño, uso y estructuración, que se fueron planteando análisis y discusiones en las que se ponía de manifiesto que estos también estaban cargados de fundamentos ideológicos y, por lo tanto, que también eran representaciones de la sociedad que los habitaba y de los ideales que estructuraban el tipo de persona que podía o debía habitarlo y el cómo debían hacerlo (Marin, 1976).

Un ejemplo de lo anterior es lo que decía Mumford al referirse a la planeación urbana racionalizada de las ciudades como los principales hábitats humanos: “La utopía no era nada más que un nuevo ejercicio de efectiva geometría, basado en el supuesto de que todos los hombres racionales estaban dispuestos a convertirse en estos geómetras sociales” (2012, p. 293). Esa “geometría social” remite a “diseñar” personas que integran a la sociedad y esto tiene

un símil, sino es que la raíz, con los fundamentos de la escuela y la enseñanza. Al respecto de esto, De Bellaigue (2007, 2007) ha señalado que la diferencia del sistema educativo para niñas y mujeres entre Francia e Inglaterra en el siglo XIX eran los ideales que tenían sobre el tipo de mujer que querían para sus respectivas sociedades.

Esto pone de manifiesto que dichas proyecciones sociales y localizadas (geográfica e históricamente) cuentan con sus respectivas espacialidades ya que "[l]a arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y vigilancia, marcos para un aprendizaje sensorial y motor, y toda una semiología que cobra diferentes símbolos estéticos, culturales y también ideológicos" (Viñao Frago & Escolano, 2001, p. 26).

Es así que uno de los espacios más emblemáticos de las sociedades modernas u occidentalizadas, en el cual se podría reivindicar esa prerrogativa del "diseño de la sociedad", es la escuela en sus diferentes vertientes y morfologías, que es concebido como sede de los procesos de enseñanza en los que se asignan una serie de dinámicas y mecanismos administrativos que determinan un conocimiento digno de reproducirse con las didácticas y estructuras curriculares que la sociedad, el Estado o cierto grupo dominante decretan que es válido y digno de replicarse (Bourdieu & Passeron, 2019). La escuela podría ser entendida como un "templo" del saber constituido como una forma de tecnología moral (Symes, 1996). Incluso, desde la visión sociológica decimonónica de Durkheim, ya se pensaba que los espacios escolares son parte importante de las instituciones sociales que se podían hallar en distintos grupos humanos, y era en éstas en las que la misma sociedad habilitaba la reproducción

sistemática de los valores socioculturales para su mantenimiento a través de las futuras generaciones (Durkheim, 1972, 2006).

Además de esto, otro factor que se ha llegado a discutir a partir de la obra de Foucault, al respecto de las instituciones educativas y de enseñanza como espacios sociales, es que integran junto con otras instituciones de la Modernidad como el ejército, los hospitales y las prisiones, cierto tipo de lugares dedicados al disciplinamiento de los cuerpos y las subjetividades. Las escuelas han contado con diseños espaciales y arquitectónicos en las que el docente podía ejercer un control y vigilancia de estudiantes en su papel de *profesor-juez* (Ball, 2001; Carlson & Rodríguez, 2020; Foucault, 2009; Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2014; Viñao Frago & Escolano, 2001).

El espacio físico de una escuela está configurado desde una carga ideológica que define las relaciones de poder y el cómo deben de desplazarse y organizarse los cuerpos para que se corresponda con el uso deseado y se lleve a cabo la dinámica social esperada; como una especie *aparato ideológico* del Estado (y de cualquier institución que administra las relaciones de poder) (Althusser, 2016) con el que se articula una tecnología de saber que dice qué es verdad para los cuerpos (Foucault, 2009), y que integra el espacio desde donde se legitima dicha verdad para su reproducción. Así, el mismo diseño arquitectónico de cualquier institución escolar, puede ser visto como otra forma de currículo oculto que prescribe el comportamiento de los cuerpos desde su concepción (Mcgregor, 2003; Viñao Frago & Escolano, 2001).

Los espacios escolares llegan a fundar lugares que no sólo están localizados exclusivamente en un plano cartesiano físico o material, también están localizados en las relaciones y

representaciones sociales que estructuramos a través de las distintas interacciones que tenemos entre los distintos cuerpos y con los ecosistemas que habitamos, todo esto inmersos dentro de una microfísica del poder que estipula parámetros para comportarse de determinada manera en determinado lugar y tiempo (Carlson & Rodríguez, 2020; Foucault, 2009; Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2014): se entra a clases de 10 a 12; tiempo dedicado a poner atención en el aula; mantenerse sentado en el pupitre; escuchando a la figura docente; tomando apuntes; está prohibido o penalizado hablar o distraerse.

También las fronteras físicas y simbólicas de una escuela pueden ser entendidas como formas de exclusión-inclusión externa, de determinar quiénes puede ingresar a dicho lugar, pero también de una inclusión-exclusión interna al ver cuáles cuerpos se reúnen en determinados lugares y momentos (docentes en determinado lugar, estudiantes en otro) (Symes, 1996), con sus respectivas normas espaciales establecidas desde las relaciones de poder (McDowell, 2000). Esto también funda el sentido de lugar con identidad específica y diferencial de otros lugares (Massey, 1994; McDowell, 2000): a pesar de ser universidades privadas y confesionarias, no sería lo mismo la espacialidad de la IBERO frente a la de la Universidad Anáhuac.

Hay un *ethos* contingente y situado, hay quienes le llaman cultura o clima escolar (Mayes et al., 2020), que compone los espacios escolares y que prefigura el actuar de quienes los integran (estudiantes, docentes, planta laboral y administrativa), con sus jerarquías y formas de organización social; con sus normas y reglas, con sus propios tiempos (Rockwell, 2001). Pero estos lugares también son “porosos” (Gulson & Symes, 2007a; Mcgregor, 2003; Symes, 1996), no son completamente herméticos ni fijos, sino que están dentro de un continuum de otros espacios sociales, de espacios extraescolares (Rockwell, 2001), como por ejemplo el nicho

familiar que es otra fuente complementaria de la educación de las personas y de las mismas comunidades, y también de la construcción sexogenérica de sus identidades.

Por lo tanto, retomando lo que Bourdieu ha planteado (2009; Grenfell, 2012), los cuerpos se encontrarían habitando al mismo tiempo diferentes *campos* sociales (económico, artístico, político, educativo, religioso, etcétera) con sus diferentes configuraciones y acumulaciones de capital (cultural, social, económico, etcétera), dentro de los cuales el sujeto parte de un locus social desde el que se ubica y a partir del cual se tiene que plantear estrategias con las cuales sobrellevar las diferencias de capital con los que cuenta frente a otros sujetos.

Esos *campos* que integran y configuran los espacios sociales cuentan con dinámicas y organizaciones sociales internas que tienen sus propias jerarquías, en las que hay dominantes y dominados, y que, por lo tanto, los hacen estar estructurados como campos de poder en tensión que también pueden cambiar y ser transformados. Dicha transformación o cambio es tarea difícil, mas no imposible, debido al capital simbólico que prescriben las prácticas sociales internas de los campos sobre los cuerpos (Grenfell, 2012). Por algo el espacio escolar y el *campo* de la educación tienen una historia y raíz marcada por la exclusión de las mujeres (Blanco García, 2001; Buquet Corleto et al., 2014; Martínez Lozano, 2019), y también por ser un espacio de reproducción de distintas violencias (Page et al., 2015), entre estas las de género (Bonnafé, 2012; Carrillo Meráz, 2015; Delgado Ballesteros, 2017; Mingo & Moreno, 2015, 2017; Page et al., 2015; Ramírez & Carrillo, 2016; Varela Guinot, 2019; Zabalgoitia Herrera, 2020).

La condición en la que el espacio escolar o educativo se ve moldeada bajo ciertos preceptos ideológicos se puede apreciar en el momento en que se considera lo que ha generado la

división histórica entre el espacio público del privado (Foucault, 2017; Gorman-Murray & Hopkins, 2014; Massey, 1994), mediante la cual se ha llegado a la presunción de que ciertos cuerpos puedan estar o no presentes en determinados lugares (Ford, 2016; Lefebvre, 2013; McDowell, 2000; Symes, 1996; Varela, 2016), o incluso que tengan la oportunidad de moverse y que no se les recluya a determinados sitios (Massey, 1994).

El surgimiento y consolidación de los estudios críticos del espacio y de la geografía social con perspectiva de género, queer y feminista han impulsado el reconocimiento de la invisibilización socioespacial de las mujeres (Datta, 2020; Women and Geography Study Group, 1984) y de las personas y experiencias LGBTQ+ (P. Jackson, 1991; Kjaran, 2017). Esto, a la vez, ha permitido ver las espacialidades y lugares estructurados bajo las cualidades masculinizantes y los cuerpos generizados como hombres, y advertir que también hay geografías críticas que abordan a los hombres y las masculinidades como parte integra de los estudios críticos de género (Gorman-Murray & Hopkins, 2014; Hoven & Hörschelmann, 2005).

Reconocer que como cuerpos y subjetividades generizados somos tanto producidos como productores del espacio que habitamos a partir de las relaciones sociales que se construyen dentro y a través de éste, implica una forma de *orientación* fenomenológica (Ahmed, 2019) de nuestra acción en el momento en que nos ubicamos o nos *situamos* (Haraway, 1995) con relación a otro cuerpo, sujeto, objeto o idea, que, como expuse en el apartado anterior, están inmersas en relaciones de poder entre las que se hallan las del régimen patriarcal de género que se fundamenta en la subordinación de las mujeres y lo femenino.

Un ejemplo de lo anterior es lo que Varela (2016) ha señalado en cuanto a las formas de orientación socioespacial que se manifiestan en la escuela, en particular entre el espacio del aula y el recreo, que determinan los lugares y prácticas espaciales diferenciados para niños y niñas. La división por sexo y género en grupos es evidente durante los tiempos de recreación, pero también se aprecia en la distribución de los cuerpos en ciertas zonas, marcadas por la preponderancia de una alta carga simbólica que remite a una especie de "área propiedad de los hombres" como las canchas de fútbol o también en ciertas actividades en las que las niñas no participan con los niños porque los definen como "brutos" (más bruscos).

Así se materializan las relaciones de poder del régimen patriarcal de género que determinan las dinámicas y prácticas sociales dentro de los espacios escolares, así como asignar las áreas y actividades para cada cuerpo. Esto permite convalidar y retomar la idea de que los espacios escolares también son *espacios de género* (Cerva Cerna, 2017; Varela Guinot, 2019).

La cualidad fenomenológica de la producción social del espacio implica que las mismas redes y telarañas de significado sociocultural en las que las personas están inmersas (Geertz, 1996) influyen en su estructuración y mantenimiento. Por obvias razones los géneros y las sexualidades también estarían sujetas a dichas pautas. Es por ello por lo que el género y la sexualidad también son espacializados e instituyen lugares, ya que se estructuran mutuamente (Massey, 1994) bajo la violencia simbólica (Bourdieu, 2007, 2009; Bourdieu & Passeron, 2019; Grenfell, 2012) que articula el orden patriarcal de género.

La relación del género con el espacio y los lugares fue algo que Doreen Massey ha analizado desde inicio de la década de 1990, y es un detalle en el que ha hecho mucho hincapié ya que

señala que ha sido la geografía social la que nos ha forzado a darnos cuenta de que la construcción de la identidad de las personas está interconectada con la espacialidad y los lugares que habitan (Massey, 1994, p. 122). Esa identidad implica que está partiendo de una estructura integrada por relaciones sociales que constituyen una forma de poder y es entonces que al hablar de espacios socialmente construidos se está remarcando el hecho de que son espacios de poder o lo que se podría denominar también como *geografías del poder* (Massey, 1994, p. 22), bajo las cuales se articulan las *geografías de las acciones sociales* (Certeau, 2010).

La obra de Massey (1994) es uno de los principales referentes para entender la manera en que el espacio y los lugares, con sus respectivos parámetros de identidad definidos, son transformados por la implementación de políticas económicas que, en el contexto que estudió (ciudades británicas industrializadas), desintegraron la industria local y esto dio paso a mutaciones en las estructuras sociales de los territorios, desde la dimensión de clase, hasta raciales y, por supuesto, de género. Expuso cómo es que la espacialidad y las geografías sociales están condicionadas por procesos globales, regionales y locales que determinan las estructuras relacionales de género y sexuales de los lugares que habitan las personas, derivado de asumir que el género y el espacio son socialmente estructurados y también geográficamente localizados. Según Massey, para poder apreciar esto, se ha requerido un cambio en los puntos de análisis en los que después "de no haber dado cuenta del género, nos hemos movido a primero mirar a las mujeres, y de ahí a observar los roles de género, a los hombres, y las relaciones de género construidas localmente" (1994, p. 188).

Estas situaciones también se podrían apreciar en los espacios escolares, por lo tanto queda ver cómo se manifiesta o hace patente el género en la estructuración física y social de estos cuando

cuentan con un programa disciplinar espacializado (Viñao Frago & Escolano, 2001) que distribuye y condiciona la acción y práctica de los cuerpos que lo integran (Fataar & Rinquest, 2019; Mcgregor, 2003; Spark et al., 2018; Wolfe, 2017; Þrastardóttir et al., 2021).

Hay quienes han llegado a denominar a los espacios escolares como "catedrales del aprendizaje" (George, 2018) o "templos del saber" (Symes, 1996), como instituciones estructuradas por la sociedad que están dedicadas a la reproducción de los valores y el conocimiento validado arbitrariamente desde figuras de poder dentro de una misma cultura (Bourdieu & Passeron, 2019). Son espacios socioculturales que desde el androcentrismo o la influencia de una cultura androcéntrica (Bourdieu, 2007) en los que ha imperado un apremio por lo que se considera o cataloga como "conocimiento racional", por ser identificados como los lugares dedicados y orientados a cultivar la facultad de razonar de quienes a ahí asisten; una cualidad que ha estado adjudicada históricamente a los hombres y negada a las mujeres por supuestamente ser "más emocionales" o "subjetivas" (Ahmed, 2017; Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017, 2020; Lutz, 2008).

No es de extrañar, entonces, que a través de un largo y tedioso trabajo por intentar democratizar la escuela con sus dinámicas internas y sus estructuras curriculares y temáticas, impulsado también en varios aspectos por el activismo feminista en pro de la igualdad y equidad educativa (Delgado Ballesteros, 2003; Silva Méndez, 2012), también se ha adherido la incursión y consideración de las emociones y los afectos (Anderson & Smith, 2001; Mayes et al., 2020; Stahl & Keddie, 2020; Wolfe, 2017), lo que se traduce en que en estas dos primeras décadas del siglo XXI se esté hablando de la introducción del llamado "giro afectivo" en los espacios escolares de educación superior (Dernikos et al., 2020), de que se esté abriendo el

espacio en el que las emociones habían sido marginadas e invisibilizadas (Lutz, 2008; Wolfe, 2017).

Hay un impulso por la consideración de las emociones, y su relación con el espacio ha provenido de trabajos de investigadoras feministas (Gorman-Murray & Hopkins, 2014). Su presencia se ha ido consolidando poco a poco, por lo que queda ver por qué las emociones y lo afectivo juegan un rol clave en la (re)configuración del espacio y las prácticas sociales; en ver qué implica que los espacios académico y escolar, históricamente asignados y generizados a la consagración y reproducción de la razón como guía del desarrollo de la humanidad, están abriendo sus puertas a lo que se ha identificado como su antítesis. Queda ver, entonces, qué *hacen* las emociones como parte de las prácticas afectivas de los cuerpos generizados y sexualizados que fundan espacialidades y lugares.

2.3.2 Economías y prácticas afectivas: cuerpos y emociones produciendo el espacio

Así como sucedió con el denominado "giro espacial" y el peso que ha adquirido la geografía crítica y sociocultural en el abordaje de fenómenos e instituciones sociales como la educación y las escuelas (Ford, 2016; Gulson & Symes, 2007b, 2007a; Mcgregor, 2003; Symes, 1996; Viñao Frago & Escolano, 2001) y el género y la sexualidad (Datta, 2020; Gorman-Murray & Hopkins, 2014; Hoven & Hörschelmann, 2005; P. Jackson, 1991; Massey, 1994; McDowell, 2000; Women and Geography Study Group, 1984), el "giro afectivo" ha sido la forma de remitirse a una serie de teorías y obras que marcaron una tendencia a partir de la década de 1990, con las cuales se ha pretendido dar cuenta de que las emociones y sentires no son algo exclusivo de disciplinas como las neurociencias o la psicología, sino que también son fuente de discusión y análisis para

ciencias sociales y humanidades como la sociología, la economía, la antropología, la filosofía, la educación y la historia (Arfuch, 2016; Lara & Enciso, 2013).

Dentro de estas teorías de las emociones y los afectos de corte socioantropológico usualmente ha habido una discusión entre sus exponentes respecto a diferenciar entre categorías como afectos y emociones (Ahmed, 2017; Wetherell, 2012), algo que podría tener cierto paralelismo con lo sucedido en la distinción entre lugar y espacio en la geografía crítica y que ha llevado a la demarcación de las diferencias entre espacio como acción o práctica (verbo) y lugar como identidad situada (sustantivo) (Certeau, 2010).

Es por ello por lo que, sin necesidad de enfrascarse en la discusión de marcar una distinción entre conceptos, Sara Ahmed ha sugerido evitar enfocarse en hablar sobre qué son las emociones y los afectos, y más bien ha decidido plantear la pregunta "¿qué hacen las emociones?" (2017). Al hacer esto, por un lado, demuestra una integración y reconocimiento de un fundamento compartido con el resto de teorías del giro afectivo que se han basado en la obra de Spinoza, la cual parte de la concepción de lo afectivo como algo que se manifiesta sólo como acción ("ser afectado") y acto en potencia (devenir o llegar a ser) (Arfuch, 2016; Cornejo Hernández, 2016; Lara & Enciso, 2013; Wetherell, 2012).

Por otro lado, la pregunta que Ahmed plantea sobre qué hacen también pone de manifiesto que la acción implica una orientación, un *mover hacia*, de los cuerpos (2004, 2010, 2017, 2019), las cuales están insertas en relaciones sociales y, por lo tanto, de poder y políticas, que prescriben sobre los mismos cuerpos ciertas maneras de *ser* y *hacer*. Así como hay *prácticas de espacio* (Certeau, 2010), se puede decir que también hay *prácticas afectivas* que se contienen

en determinados lugares (Wetherell, 2012), que los están produciendo al mismo tiempo dotándoles de ciertas cualidades y características.

La *práctica afectiva*, desde la propuesta de la psicóloga social Wetherell (2012), es un concepto derivado, como el de práctica de espacio propuesto por De Certeau (2010), a partir del término *práctica simbólica* de Bourdieu (2009; Lara & Enciso, 2013). Este sirve a partir de la noción en la que la afectividad y las emociones están indexadas al contexto sociohistórico de las personas o seres que los manifiestan en determinado momento y lugar, articuladas por un habitus, una *estructura estructurante estructurada bourdieusiana* (Wetherell, 2012). Explicado en términos generales, las prácticas sociales no se hacen en el vacío, se llevan a cabo en determinado lugar y tiempo por cuerpos que tienen acciones en las que su sentir está presente, y con el que dan sentido a la realidad que habitan.

Bajo la premisa de que "las acciones de las personas en el espacio están cargadas de intencionalidad e historicidad" (Perrot, 2008 en Varela, 2016, 225), el carácter afectivo espacializado implica una acción imbuida en relaciones y vínculos entre distintos cuerpos, objetos, e ideas. Este va acompañado de un proceso simbólico, mediado por dimensiones estructurales (clase social, género, raza, sexualidad, etcétera) y una performatividad identitaria (Butler, 2007, 2021), que se aterriza en la manifestación emocional del sujeto ya que, como señalan Anderson y Smith (2001), todas las relaciones sociales son vividas emocionalmente.

Un ejemplo de lo anterior lo expone la misma Ahmed (2010) cuando alguien menciona una frase como "el ambiente estaba muy pesado en X lugar". Al reflexionar sobre la implicación de dicho comentario queda claro que lo afectivo mueve y afecta –vaya la redundancia— y no

proviene meramente del sujeto o su subjetividad de forma enteramente exclusiva (Ahmed, 2010). Es, más bien, un proceso relacional de circulación, creación y carga de significado que se puede materializar en determinados marcos socioculturales y temporales, produciendo los espacios sociales y fundando a la vez los lugares, los *sitios en sí*. Es como una especie de estructura social espacializada (una política) que es previa a nuestra llegada a determinado sitio, la cual prescribe nuestro actuar y comportamiento. A esta política que delimita predisposiciones emocionales ante ciertos fenómenos, personas o comunidades es lo que se le denomina *economías afectivas* (Ahmed, 2004, 2010, 2017; Stahl & Keddie, 2020; Wolfe, 2017) y Mayes et al. *ecologías afectivas* (2020).

Las economías afectivas propuesta por Ahmed (2017), también retomada por otras investigaciones (Stahl & Keddie, 2020; Wolfe, 2017), es la forma en que se puede identificar el papel del cuerpo inmerso en un entramado psíquico y social, o sea, en una estructura sociocultural que lo define como un cuerpo no meramente individualizado sino también social, discursivo y performático (Arfuch, 2016); en sus propias palabras: contingente (Ahmed, 2010, 2017).

Las relaciones que se estructuran entre cuerpos conllevan relaciones de poder y, por lo tanto, implica que los afectos van adheridos a relaciones políticas, las cuales se ostentan en las interacciones étnicas, raciales y de género, en las que los cuerpos son afectados por la forma en que son valorados socialmente (Ahmed, 2010).

A esas valoraciones que se adhieren a ciertos cuerpos, espacios u objetos, Ahmed les denomina *capital afectivo* o *capital emocional* (2017; Wetherell, 2012). Son propiedades que se van

movilizando y adjudicando por los actos contingentes entre sujetos y objetos. Se "pegan" (*stick*) a los objetos u otros sujetos (Ahmed, 2017): miedo-inseguridad del tendedero por aparecer entre los denunciados públicamente, temor ante decir o mencionar algo que podría ser o sonar machista, como comentaron en su momento los estudiantes. Esta cualidad adherente en la circulación de emociones Ahmed lo remite, en términos marxistas, a la adhesión de valor de la mercancía mediante su circulación, pero señala que a diferencia de Marx, quien asumía que la emoción era borrada con la alienación del trabajador, sería, más bien, la producción de dicha emoción (dónde surgió y quién o qué la socializó) y no la emoción en sí lo que es invisibilizado (Ahmed, 2017).

Ese capital afectivo/emocional se da no porque la compartición de sentimientos hacia algo o alguien sea propio o intrínseco de ese objeto o persona, sino por la circulación del significado valorativo que orienta la acción de quienes integran y son parte de las relaciones sociales (Ahmed, 2004, 2010, 2017). Así como con Bourdieu se podía hablar de acumulación de capital simbólico y cultural como formas en que se materializan ciertas dinámicas y estructuras sociales en los *campos* que devienen en desigualdades y jerarquías sociales (Bourdieu, 2009; Bourdieu & Passeron, 2019; Grenfell, 2012), la filósofa feminista plantea que el capital afectivo/emocional también llega a materializarse en determinadas acciones y reacciones cargadas de emociones entre los distintos cuerpos y grupos sociales: temor-preocupación compartida por ciertos hombres por aparecer en el tendedero, valentía-esperanza compartida por ciertas mujeres que denunciaron a sus agresores en el tendedero.

El capital emocional, como una forma de capital simbólico, se expresa, entonces, en la estructuración de ambientes y espacios mediante la manifestación de ciertos preceptos

socioculturales que van acompañados afectos que mueven las acciones de los cuerpos. Por lo tanto, no es raro que debido a la vinculación heterogénea entre diferentes capitales simbólicos (afectivo, económico, social, cultural, etcétera) (Grenfell, 2012), la morfología emocional de un espacio puede estar generizada, sexualizada y heteronormada mediante ejercicios de dominación estructurados bajo una violencia simbólica que los naturaliza, que los presenta como neutros (Bourdieu, 2007). Esto sucede porque "el patriarcado es entendido, así, como perteneciendo al estrato simbólico y, en lenguaje psicoanalítico, como la estructura inconsciente que conduce los afectos y distribuye valores entre los personajes del escenario social" (Segato, 2003, p. 14). El régimen patriarcal de género impregna la prescripción afectiva y espacial de los cuerpos.

Un ejemplo de cómo es que dicho régimen patriarcal de género determina espacialidades y respuestas afectivas y emocionales, en particular desde los espacios escolares, es lo que han expuesto Stahl y Keddie (2020) sobre cómo las escuelas son espacios con una alta carga emocional que estructuran la regulación afectiva de la diferenciación de género. Esta situación deviene en prácticas que refuerzan los mandatos del *deber ser* hombre sobre los niños a partir de los cuales tienen que "laborar" para llegar a ser eso, a enunciarse como hombres. Mediante una especie de pedagogía espacial regida por lo que denominan el *código de chicos* (*boy code*) se estructura una especie de "economía afectiva del ser niñez" (*affective economy of boyhood*)[14] con la que son orientados los sentires y emociones de los niños dentro del espacio escolar. En las dinámicas y prácticas internas de la institución escolar, en la interacción entre estudiantes y de estudiantado con docentes, se regulan los comportamientos y actitudes que

[14] En la traducción a niñez se pierde algo del sentido de su relación simbólica con la cualidad de género que las autoras plantean con la palabra *boyhood* con relación al *manhood*.

corresponden a lo que se espera de quienes son identificados como hombres en potencia, el *llegar a ser alguien*, en este caso el llegar a ser hombres mediante la acumulación de un capital emocional por el que deben laborar (Stahl & Keddie, 2020), que está siendo codificado como lo propio del ser hombre.

Lo que plantea el ejemplo anterior puede vincularse con lo que la misma Connell (2003) llegó a señalar en cuanto a que para entender la forma en que se puede comprender y analizar la construcción de las identidades de los hombres y las masculinidades se debe considerar, además de las relaciones de poder y condiciones materiales, lo que ha denominado como *catexis*, concepto con el cual se remite a lo que condiciona y prescribe las emociones y pulsiones afectivas que delimitan los deseos y acciones que concuerden con la codificación de las relaciones de género y sexuales bajo el orden patriarcal, en particular el de la heterosexualidad como elemento que orienta la construcción del ser hombre como alguien que *es* en tanto desea al sexo opuesto. Ergo sería "menos hombre" si no desea el sexo opuesto.

La catexis puede remitir a los vínculos afectivos que orientan la acción, como formas de relaciones y prácticas sociales que conllevan emociones, y que al ser y estar situados en determinado lugar y por determinada práctica espacial estarían estructurando políticas espaciales, geografías del poder, a las que se les ha pegado (Ahmed, 2010, 2017) un capital simbólico que los funda ya sea como lugares cis-heteronormativos, transexcluyentes y binarios, o lugares de la disidencia, incluyentes, etcétera.

La exclusión de ciertos cuerpos de espacios como la academia y las escuelas en distintos momentos, como ha sucedido con las mujeres (Blanco García, 2001; Lutz, 2008), está

relacionada con el capital emocional que instituye el *campo* educativo, el que irónicamente se ha basado justo en una supuesta supresión de lo emocional (Lutz, 2008; Schutz & Pekrun, 2007; Wolfe, 2017). La presencia en ciertos momentos de un discurso de que esos espacios debían de regirse por la "razón" y la "objetividad" hizo de los hombres y el androcentrismo, definidos socialmente como la encarnación de esas cualidades (Ahmed, 2017), quienes dominan la producción del espacio escolar constituido por formas de violencia simbólica que siguen negando otras identidades, orientaciones sexuales y cuerpos (McKinnon, 2017; Varela, 2016; Þrastardóttir et al., 2021), provocando incluso que se interiorice un sentido de no-pertenencia (Buquet Corleto et al., 2014; Wolfe, 2017) o de ser capaz o tener aptitud para ciertas actividades (Spark et al., 2018). Estas estructuras espaciales se guardan en la mente y memoria de las personas, e influyen en las estructuras corporales que tienen y construyen de sí mismas (Viñao Frago & Escolano, 2001).

Las emociones tienen una cualidad política y también están sujetas a una concepción determinada por la dimensión de género (Anderson & Smith, 2001) ya que la mayoría de las veces, como representaciones sociales y relacionales, son adjudicadas a las mujeres y a lo femenino (Lutz, 2008). Cuando se habla de una política de las emociones y su demarcación desde la representación y la producción del espacio se puede comprender que la enunciación de emociones deriva de ejercicios performativos que preexisten a los mismos cuerpos o sujetos, individuales o colectivos, pero también llegan a estar bajo ciertos regímenes de control y disciplinamiento (Butler, 2007, 2021; Foucault, 2009, 2017).

Ese carácter prescriptivo que funge como un *programa* (Mcgregor, 2003; Viñao Frago & Escolano, 2001) que dice cómo moverse en determinado espacio, un programa pedagógico que

enuncia el espacio también como currículo oculto, con el que se dice quién puede manifestar ciertas emociones y también cuáles, implica la posibilidad de reconocer que los objetos con los que nos relacionamos, como un predio con su construcción y diseño arquitectónico, también tienen cierto tipo de *agencia*, o sea, no es algo que este recluido a las personas actuantes, sino que objetos, espacios y lugares también tienen una forma de respuesta fundamento orientativo o simbólico, por diseño o mera contingencia, que enseña o funda una pedagogía (Mulcahy, 2019) sobre los cuerpos con los que se relacionan y que habitan.

Pero a pesar de que el carácter afectivo del espacio llega a ser prescriptivo para las identidades y acciones de los cuerpos, tampoco es que se imponga por completo, sino que hay una mediación de las emociones entre la acción y la estructura, provee las formas en que se dotará de significado las interacciones y vínculos relacionales (Scheve, 2013). Es entonces que hay formas en que los afectos son espacializados y localizados en determinado lugar, hay prácticas afectivas que se contienen en determinados lugares (Wetherell, 2012).

Hablar de afectos y espacialidades, como también se ha apreciado con las violencias y el género, requiere poner atención en la forma en que las prácticas sociales son incitadas u orientadas por determinados significados y códigos interpretativos y valorativos dentro de determinada cultura. Asumir que al abordar los afectos y emociones hay una dimensión relacional de corte socioantropológico permite comprender por qué los afectos y emociones pueden ser visto como ligados a dinámicas políticas ya que la política es la forma en que una estructura es dirigida y constituida (Lordon, 2018). Es por ello por lo que se puede hablar también de las universidades como espacios de género (Cerva Cerna, 2017; Varela Guinot,

2019) y patriarcales (Belausteguigoitia & Mingo, 1999; Buquet Corleto et al., 2014; Martínez Lozano, 2019; Mingo & Moreno, 2017; Ott, 2020).

Capítulo 3. La UIA y las violencias de género en el contexto mexicano

En este capítulo me interesa situar a la Universidad Iberoamericana (UIA o IBERO) dentro del panorama educativo mexicano del nivel superior con relación al fenómeno de las violencias de género que sacuden al país en estas dos primeras décadas del siglo XXI. Para ello se ha partido de exponer las condiciones políticas y sociales del reconocimiento del fenómeno de las violencias de género en el ámbito educativo mexicano, para posteriormente introducirme en la forma en que las mismas instituciones educativas de México tienen una historia que ha estado marcada por una cultura patriarcal que ha infravalorado a las mujeres y enaltecido a los hombres, además de negar o marginar otras orientaciones sexuales distintas a la heterosexual.

Este primer apartado de este capítulo se cierra señalando cómo es que las universidades del país han llevado a cabo la creación e implementación de programas, políticas y organismos o comités para impulsar la perspectiva de género y tratar de erradicar o dar una mejor atención a las denuncias por las violencias de género. Muchas de estas acciones han sido impulsadas sobre todo desde el activismo de las mujeres en la Academia y la comunidad estudiantil (Cerva Cerna, 2020; Varela Guinot, 2019).

Después de que se haya hablado de la situación de las universidades en términos generales, el segundo apartado pretende exponer qué caracteriza a la UIA como una universidad privada de élite en México, lo cual implica reconocer una trayectoria histórica por ser una institución bajo la gestión de la Compañía de Jesús, una orden religiosa que ha estado presente desde tiempos de la Colonia.

Esto va acompañado del reconocimiento de una serie de situaciones que han marcado el crecimiento de educación privada en México a partir de una serie de circunstancias que se suscitaron desde la década de 1980, como crisis económicas y la difusión de la ideología de mercado o neoliberal de las políticas públicas, incluidas las educativas, y que ha permeado ampliamente en las nociones sobre la apertura de estos espacios a otros sectores de la población que no son de élite ante la incapacidad de las instituciones públicas para cubrir dicha demanda.

También se hace una síntesis de acciones que ha tomado la IBERO para atender el fenómeno de las violencias de género y la implementación de sus políticas para fomentar la igualdad y equidad de género, además de eventos que se dieron en su momento y que pudieron llegar a influir en la creación e implementación de esas mismas políticas, programas y el Comité de Atención de la Violencia de Género.

Por último, también consideré necesario hablar de las construcciones sociales y los significados que se tienen sobre este espacio educativo y sobre quienes asisten y estudian ahí. AL reconocer estas cualidades se delata el entrecruzamiento entre distintas dimensiones socioculturales como la clase y la raza, las cuales brindan elementos que delimitan formas en que se construye el enunciarse como hombre desde los estudiantes de dicha institución.

3.1 Las violencias de género y las universidades

3.1.1 La identificación de las violencias de género y el espacio escolar

En el año 2020 en México se calculaba un promedio aproximado de diez mujeres que eran asesinadas al día por el hecho de ser mujeres (Sánchez de los Monteros Arriaga, 2020). México tiene una alta cantidad de feminicidios que, según el reporte del año 2022 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022), estaría situado en números absolutos[15] como el segundo país de América Latina con mayor cantidad de casos con un total de 1,015 feminicidios registrados durante el año 2021. El 30 de enero de 2025 en el reporte del CELIG se señalaría que en el año 2022 hubo 961 casos, en el 2023 833 y en el 2024 hubo 797 (CELIG, 30 de enero de 2025). Para el caso de la capital del país, al consultar el Atlas de Feminicidios de la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México (FJGCDMX, s.f.) se podía apreciar que en 2022 hubo 75 feminicidios; en el 2023 fueron 61; 48 en el 2024; y hasta junio del 2025 se registraban un total de 15.

Ante la situación de emergencia en el país, hasta el 24 de octubre del año 2021 el INMUJERES había señalado que un total de 22 entidades federativas habían declarado la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM). Dentro de ese informe destacaría que la Ciudad de México, entidad del país en el que se encuentra la UIA, junto con otros estados como Chihuahua, Sonora y Veracruz, se mantenía en trámite de declarar oficialmente dicha alerta (Instituto Nacional de las Mujeres, 2021). Para 2024, un reporte de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), señaló que había 26 declaratorias de AVGM para 23 entidades federativas (CNDH, 2024).[16] Sin embargo, aunque en la página web del INMUJERES se señalaba

[15] En el mismo reporte se señala que en proporción al número de habitantes, por cada 100,000 ocuparía el séptimo lugar con una tasa de 1.6 feminicidios.

[16] El que haya más declaratorias en lo correspondiente a la cantidad de entidades federativas se debe a que hay estados, como Jalisco, que cuentan con hasta dos declaratorios implementadas. Una estatal y otra desde el orden federal.

en 2021 que se encontraba en proceso, en la Ciudad de México la AVGM se declaró en la gaceta del gobierno capitalino en noviembre del año 2019 (CDMX, 2019). En el reporte de la CNDH se seguía señalando en 2024 que la CDMX todavía estaba en "proceso de determinación para la declaratoria" junto con Puebla, Veracruz, Sonora y Coahuila (CNDH, 2024, p. 16).

Debido a este panorama que sacude todo el territorio mexicano, es que la violencia contra las mujeres sigue mermando sus posibilidades de vivir una vida libre de violencia para su pleno desarrollo desde la infancia hasta la vejez, por lo que las violencias de género se pueden identificar como un fenómeno que compete a la salud pública y el Estado porque tiene implicaciones negativas en el desarrollo pleno de integrantes de la sociedad, en este caso de las mujeres, niñas y adolescentes (Calvo González & Camacho Bejarano, 2014).

En el país se han realizado las declaratorias de alerta, la promoción de programas con perspectiva de género para instituciones públicas (Cerva Cerna, 2016) y para instituciones de educación superior (Cerva Cerna, 2017, 2020; Mingo & Moreno, 2017; Varela Guinot, 2019). Este tipo de acciones y políticas se han venido dando por la presión y movilización de las mujeres, colectivas y diversas organizaciones que han servido para impulsar en distintos niveles la atención y eliminación de las actitudes y comportamientos machistas que están presentes en las distintas instituciones sociales de México (Cerva Cerna, 2020; Quintero & Bautista, 2018). Una de estas acciones ha sido la jurídica desde instancias del Estado.

En el año 2007 se publicó la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* con la cual se buscaba impulsar el fomento y construcción de la igualdad y la equidad de género dentro de la sociedad, apoyándose, en gran medida, en la educación (Leñero Llaca, 2010). Pese

a que desde ese año se ha promovido mediante el sistema educativo de México este tipo de iniciativas para acabar con las violencias contra las mujeres a través de enseñar la inclusión y equidad de género, Guadarrama Olivera ha señalado que los resultados no se han concretado ya que a pesar de que se propongan nuevos modelos educativos en estos se siguen asomando los “viejos modelos de género” (2017).

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) del año 2021 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022a) pone de manifiesto que siguen reproduciéndose modelos de género desiguales y violentos en el que son las mujeres quienes padecen en mayor medida formas de violencias por condición de género y que son hombres quienes son señalados como los principales actores que ejercen esos tipos de violencias. En la edición previa de la ENDIREH que fue publicada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el año 2016, se identificó que el 16.7 por ciento de las mujeres mayores de 15 años que fueron entrevistadas, lo cual abarcaría a mujeres que estudian nivel medio superior y superior, manifestaron que mientras estaban estudiando padecieron distintas formas de violencia física; un 10.4 por ciento vivió alguna forma de violencia emocional (humillación, intimidación o acecho); y un 10.9 por ciento sufrió violencia sexual (hostigamiento, acoso, y abuso sexual y emocional) (Instituto Nacional de las Mujeres, 2020).

En esa misma encuesta del año 2016 se identificó que el 66.1 por ciento de las mujeres mayores de 15 años que fueron entrevistadas declararon haber sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida (Instituto Nacional de las Mujeres, 2020). Para el caso de la ENDIREH del año

2021,[17] ese número aumentó a 70.2 por ciento, una diferencia de cuatro puntos porcentuales, y en ese mismo reporte se puede distinguir que en el ámbito educativo hasta un 32.3 por ciento han vivido formas de violencias a lo largo de su vida como estudiantes; prácticamente una tercera parte de las entrevistadas. A esto se suma que dentro del periodo de los últimos 12 meses (de octubre del año 2020 a octubre del año 2021) el 66.9 por ciento de las entrevistadas señalaron que la violencia que padecen en el ámbito escolar ha sido dentro de la misma escuela.

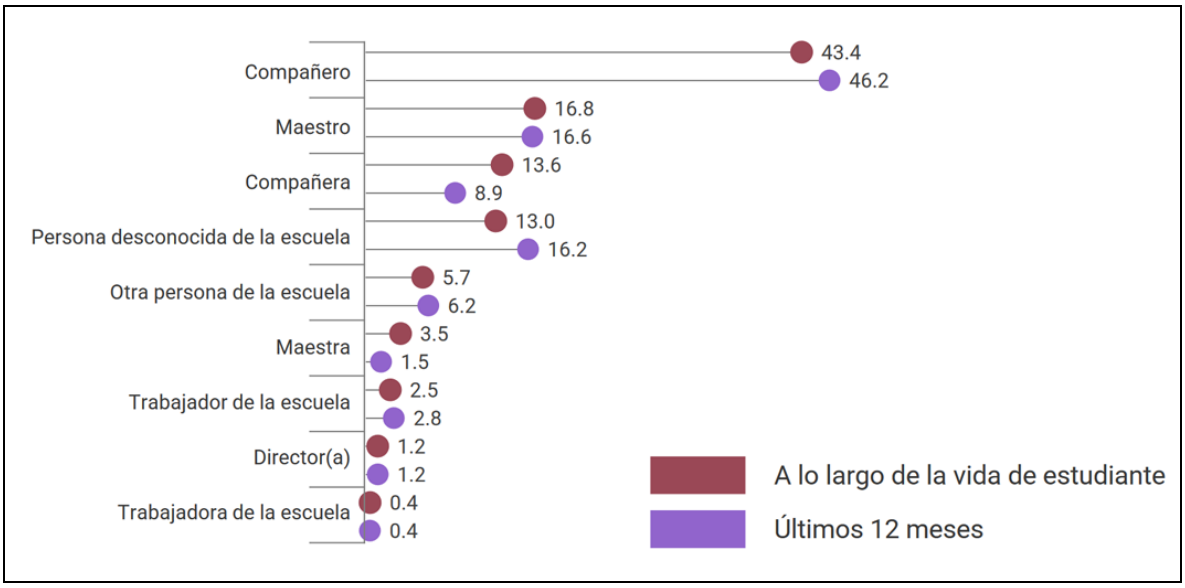
Dentro de quienes experimentan violencias en el ámbito escolar, se indica que aquellas que se hacen presentes en ese espacio fueron la violencia física con un 13.9 por ciento, la psicológica con un 46.2 por ciento, y la sexual con el 39.8 por ciento (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022a).[18] A esto hay que adherir que en el informe también se puede identificar que dichas violencias han sido ejercidas en mayor medida por parte de compañeros y docentes hombres (Ver Figura 1)

[17] Su periodicidad es de cada cinco años a partir del año 2006.

[18] En el mismo documento señalan que la suma de los porcentajes no da el 100 por ciento debido al redondeo de las cifras.

Figura. 1

Violencia en el ámbito escolar - Personas agresoras 1



Nota. En la gráfica se muestra el promedio nacional de la identificación de principales agresores dentro del ámbito escolar a lo largo de su vida y en los últimos 12 meses. Fuente INEGI (2022d).

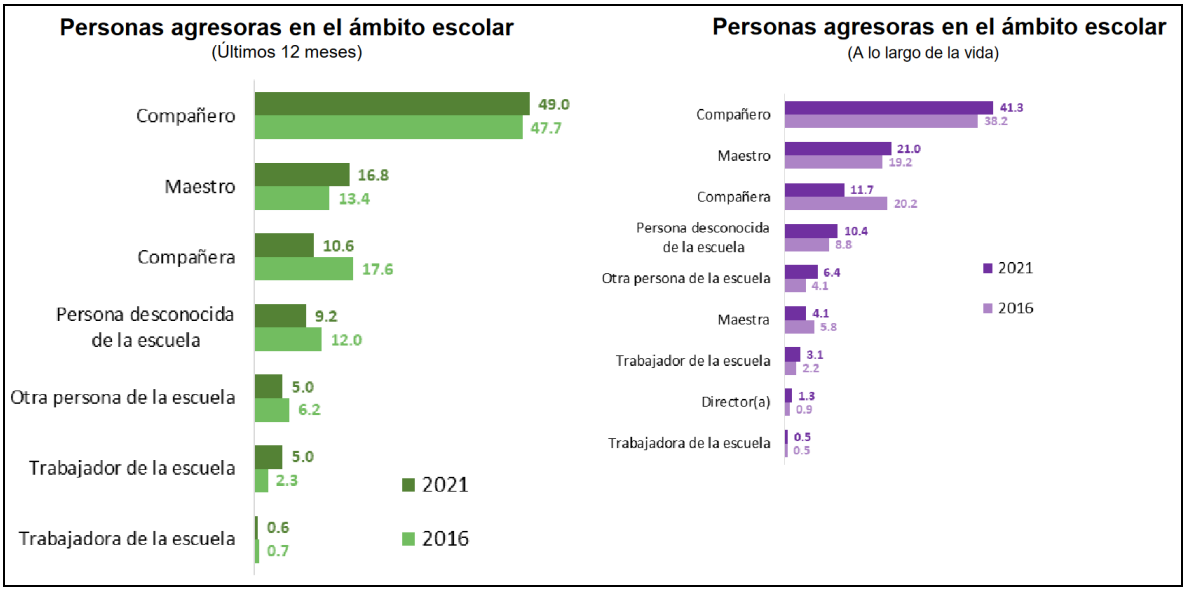
En cuanto a los datos específicos del ENDIREH del año 2021 correspondientes sólo a la Ciudad de México, el reporte muestra que la capital del país está entre los tres primeros lugares con mayor presencia de violencias contra las mujeres a lo largo de su vida con un 76.2 por ciento (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022b, p. 7). También se puede observar que el 36 por ciento de las habitantes de la Ciudad de México han padecido violencias en el ámbito escolar a lo largo de su vida, y un 25.4 por ciento en los últimos 12 meses previos a la realización de la encuesta. En ambos casos el porcentaje las cifras están ligeramente por arriba de la media nacional.

Por último, en cuanto al caso de identificar quienes son sus principales agresores dentro del ámbito escolar de la capital del país, los compañeros y docentes hombres de nuevo son quienes

en combinación ocupan prácticamente dos terceras partes de los casos en que se les reconocen como aquellos que les ejercieron algún tipo de las violencias, tanto en el periodo de los últimos 12 meses como a lo largo de su vida estudiantil (ver Figura 2).

Figura. 2

Violencia en el ámbito escolar - Personas agresoras 2



Nota. Las dos gráficas muestran la diferencia entre la encuesta del año 2016 y la de 2021, así como la percepción a lo largo de la vida y de los últimos 12 meses. Fuente INEGI (2022c).

Ante el reconocimiento de la amplia presencia de las violencias que viven en gran medida las mujeres, y de la identificación de esta problemática que azota a la educación superior, en el año 2021 se publicó la *Ley General de Educación Superior* en el Diario Oficial de la Federación (DOF), la cual señala en su artículo 42 que las IES "promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género" (Ley General de Educación Superior, 2021). Con esta ley y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* de 2007 serían al menos dos propuestas jurídicas que

plantean el cese de las violencias de género, sobre todo contra las mujeres, a través de la enseñanza en las instancias educativas.

Además de todo lo anterior, otro factor que ha influido en el panorama educativo y de las violencias en el país es el de la pandemia de SARS-Cov19 que inició en los primeros meses del año 2020, a partir de la cual las instituciones de educación tuvieron que mandar a gran parte de quienes las integraban (estudiantes, docentes, trabajadore/as, etcétera) a pasar al formato híbrido y a distancia durante un largo periodo de tiempo. A pesar de que una gran parte de la sociedad tuvo que recluirse en sus hogares por la emergencia sanitaria, las violencias contra las mujeres no pararon en los espacios domésticos u hogares, ya que en la misma ENDIREH del año 2021 se hace patente que poco más del 50 por ciento de las entrevistadas indicaron que siguieron igual que previo a la llegada de la pandemia y otro cinco por ciento declaró que había aumentado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022a).

Por último, hay que recalcar que en ese mismo reporte de la encuesta se aprecia que la violencia digital en el ámbito escolar fue la que mayor porcentaje tuvo frente a otros como el ámbito laboral o el ámbito comunitario los cuales también presentaron los mayores índices en la percepción de las entrevistadas. Esto concuerda con lo que Mauricio Zabalgoitia (2022) ha señalado sobre la emergencia de nuevas formas de sexismo durante la contingencia sanitaria, que se materializaba en los *memes masculinistas* y antifeministas creados por grupos de hombres que se sienten amenazados e interpelados por las manifestaciones y denuncias de las mujeres, los cuales ven en estos recursos tácticas como formas de *ciberviolencia* con las cuales seguir degradando mediante los medios digitales a las mujeres y su activismo.

El uso de medios y canales digitales requiere tener presente que en el país

> [e]l uso de internet pasó de 62.4 millones en 2015 a 80.6 millones de personas usuarias en 2019, quienes representan a 70.1% de la población de seis años o más en México; de este dato, 51.6% son mujeres. Los tres principales medios para conectarse son los siguientes: celular inteligente (Smartphone) es utilizado por 95.3% de las personas usuarias de internet; computadora portátil, es empleada por 33.2%, y computadora de escritorio, es usada por 28.9%. Con respecto a las tres principales actividades que son realizadas en estos dispositivos los datos refieren: 91.5% para el entretenimiento, 90.7% para la obtención de información y 90.6% para comunicarse. (Comisión Nacional de Derecho Humanos de la Ciudad de México, 2021, p. 14).

Esto ha venido impulsando la creación y promulgación de nuevos marcos legales y conceptuales para atender los casos en los que se violenta la integridad de las personas a través de las redes sociales. Un ejemplo de ello es la promulgación de la Ley Olimpia en el año 2019, con la cual se penalizaba la compartición de contenido sexual de otra persona sin su permiso, que además ha servido como referente para identificar que hay formas de violencias por condición de género que se reproducen por medio de plataformas digitales (Tello Mendoza, 2020). Del amplio volumen de personas usuarias son las mujeres las que tienen el mayor porcentaje de uso de estas redes, pero también son el segmento poblacional que también padece un mayor porcentaje de ejercicios de violencias por condición de género a través de esos medios (Comisión Nacional de Derecho Humanos de la Ciudad de México, 2021).

Así, como lo señala Zabalgoitia (2022), con la pandemia se hizo más explícito que

> [l]as jóvenes, como en la mayoría de los lugares de la vida social, resultaron más expuestas a violencias cotidianas, simbólicas y físicas, destacándose aquellas con carácter sexual que se

> producen en el extremo de la vida digital. En esta vida inédita, expresiones variadas de ciberviolencia se vieron dinamizadas, de acuerdo con formas de interacción que, en el caso de las, los y les estudiantes universitarios, constituyeron la única vía de acceso a los sentidos de la vida social y cultural que se construyen en los espacios y relaciones no formales de la experiencia educativa. (p. 70)

El espacio escolar, como espacio social, es identificado como un lugar en el que claramente se identifica el fenómeno de las violencias de género, así como también se entiende como un lugar que trasciende los mismos espacios físicos, los muros o paredes del salón de clases, que mediante el espacio de las redes sociales u otros medios también marcan los procesos de aprendizaje de estudiantes mediante el carácter pedagógico de la cultura (Giroux, 2000), incluida la cultura digital. Esta cualidad de la espacialidad que trasciende los espacios físicos se hace patente cuando se contempla que las universidades después de estar cerradas a un sector de la sociedad eventualmente se abren a esta, sin embargo, en su interior pueden seguir teniendo dinámicas o cualidades que excluyen o impiden la presencia de esos sectores a los que se les han abierto las puertas.

3.1.2 Espacios educativos mexicanos: apertura e inclusión segmentada por el género

Una buena parte de los sistemas educativos han estado estructurados por la diferenciación por género y sexual de quienes podían recibir educación y cierto tipo de conocimientos y habilidades, la cual se daba mediante la separación entre una educación propia para hombres y una para la formación de las mujeres. Este fenómeno de la división sexual de la educación venía dándose de tiempo atrás, pero cobró especial interés a inicios del siglo XIX en Francia e

Inglaterra, cuando cada una de estas naciones impulso sus respectivas propuestas (De Bellaigue, 2007; Subirats Martori & Brullet Tenas, 1999). El modelo mexicano no sería la excepción debido a que durante el siglo XIX, después de un largo proceso de estructuras educativas plenamente adjudicadas a la Iglesia católica durante la Colonia (Arredondo, 2003), fueron influidas en su momento por el modelo lancasteriano, popular en Reino Unido en su momento, y luego pasó a basarse en el modelo francés de corte positivista (Staples, 2010).

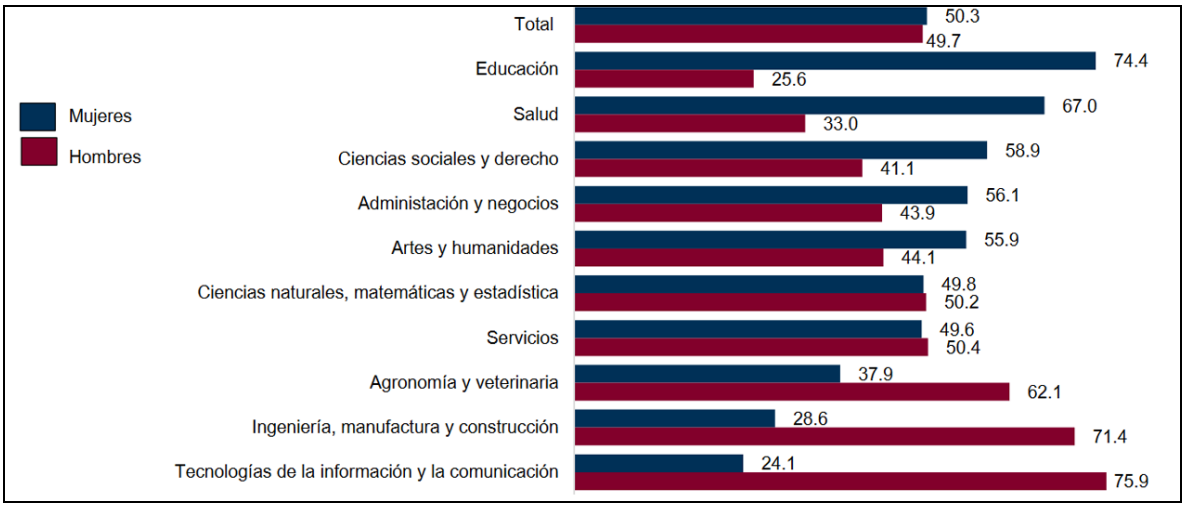
Los primeros modelos educativos de México situaron a las mujeres como una figura sometida a los designios de los estereotipos de género basados en la idea de ser un sujeto frágil que habría que proteger y educar para profesar la religión y dedicarse a las labores del hogar como madres y esposas (Arredondo, 2003), concepción que se puede rastrear desde la Colonia como la antítesis del surgimiento de la figura del macho agresivo y dominante (Lipsett-Rivera, 2019).

La concepción de la mujer frágil y la del macho envalentonado y dominante ha venido mutando históricamente, llegando incluso a los cimientos del nacionalismo posrevolucionario (Machillot, 2013) de donde emergería la Secretaría de Educación Pública encabezada por José Vasconcelos quien planteó en su momento un proyecto de nación basado en la idea del “hombre nuevo” como producto de una “raza cósmica” (Solana et al., 2001). Así, el proyecto educativo de ese momento, a pesar de considerar el papel de las mujeres en dicho proceso, las seguía remitiendo al estereotipo de mujer cuidadora (Arredondo, 2003), mientras que el hombre fue visto como la figura que encabezaría no sólo la familia y su hogar, también sería protagonista de la consolidación del Estado posrevolucionario y la reproducción de su nueva cultura (Zabalgoitia Herrera, 2018).

Con el paso de los años las mujeres ya han podido integrarse ampliamente a la matrícula educativa nacional (González Jiménez, 2009; Suárez-Zozaya, 2012), llegando a sobrepasar el porcentaje de los hombres que asisten a la escuela (Guadarrama Olivera, 2017). No obstante, hasta años recientes se sigue observando a nivel universitario que dentro de las asignaturas y profesiones hay unas que siguen siendo "feminizadas" por el alto porcentaje de mujeres inscritas, mayoritariamente carreras dentro de las humanidades y ciencias sociales, y otras que son "masculinizadas" por los altos números de hombres, aquellas que tienen que ver con las ingenierías, tecnología y la administración (Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017; Suárez-Zozaya, 2012). Esto se ostenta en el reporte sobre la situación de mujeres y hombres del año 2019 realizada por el INEGI (2019) (ver Figura 3).

Figura. 3

Matrícula universitaria por género y área de estudio



Nota. Distribución de la matrícula de mujeres y hombres en licenciatura universitaria y tecnológica según área de estudio. Ciclo escolar 2017/2018. En la imagen se distingue por color

(azul mujeres, rojo hombres) cuales son los porcentajes de hombres y mujeres que estudian ciertas profesiones. Fuente INEGI (2019, p. 84).

Cabe mencionar que las ingenierías y aquellas profesiones enfocadas a la tecnología tienden a estar dotadas de un mayor prestigio en el ámbito profesional y a recibir mejores salarios, lo que sigue colocando a los hombres en puestos que les benefician en comparación con las mujeres (Buquet Corleto et al., 2014).

González Jiménez (2009) ha señalado que entender el género en la educación como algo transversal a ésta ha permitido ver que ha estado marcada por la exclusión o marginación de las mujeres y niñas, y de otras identidades generizadas y orientaciones sexuales (Belausteguigoitia & Mingo, 1999; Connell, 1996; Fataar & Rinquest, 2019; McKinnon, 2017; Naeimi & Kjaran, 2021; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020; Schiffrin-Sands, 2020; Sevilla & Carvajal, 2020; Spark et al., 2018; Van Houtte, 2020; Wolfe, 2017). Este reconocimiento de las desigualdades arbitrarias que parten del género, ha servido para poder impulsar acciones y políticas afirmativas en el país, las cuales han llevado a que desde la década de 1970 (Suárez-Zozaya, 2012, p. 302) se vaya dando la denominada *feminización de la matrícula escolar* (Delgado Ballesteros, 2003; González Jiménez, 2009).

En cuanto a la distribución de esa feminización de la matrícula, según María H. Suárez-Zozaya (2012, p. 304), cuando las instituciones educativas se dividen entre aquellas que son públicas o financiadas por el Estado, y las que son particulares o privadas, es en estas últimas en donde el porcentaje de mujeres ha tendido a ser aún mayor que la de los hombres. La investigadora señala que esto se puede deber a la oferta académica de carreras y profesiones en las privadas

ya que corresponden en mayor medida a aquellas que son “feminizadas” (ciencias sociales y las humanidades) o de campo laboral muy específico como diseño de modas.

A partir de la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES) de 2008, Suárez-Zozaya ya comentaba que los datos indicaban que en “las instituciones públicas la composición por sexo de la matrícula es de 48.5% para los hombres y 51.5% para mujeres. [mientras que] en las particulares el indicador es de 47.4% y 52.6% respectivamente” (2012, p. 302). Esta situación se repite al revisar los datos del reporte de la ANUIES entre el ciclo 2021 y 2022 en el que la matrícula total de estudiantes de nivel licenciatura en públicas y privadas fue de 4,367,924, cifra que al diferenciar entre el giro público/privado queda en 2,839,433 que están en públicas y 1,528,491 en privadas (2022).[19] Al revisar los números de las IES públicas la proporción[20] mujeres-hombres queda en 51.25 por ciento mujeres, 48.75 hombres.

En el reporte ANUIES del periodo 2023-2024 (el más actualizado hasta el verano del año 2025), la matrícula total de las IES, tanto públicas como privadas tiene es de 4,626,074, de la cual 2,889,565 de estudiantes están en públicas estando compuesto por 1,487,660 de mujeres (un 51.48 por ciento) y 1,401,905 de hombres (un 48.52 por ciento). Para el caso de las privadas tiene un total de 1,736,509 y lo integran 987,151 mujeres (un 56.85 por ciento) y 749,358 hombres (un 43.15 por ciento) (2024).

En el caso de las privadas el porcentaje de la matrícula queda en 56.85 por ciento mujeres y 43.15 por ciento hombres. Con esto se manifiesta de cierta forma la denominada feminización

[19] Cabe señalar que las variables de la segmentación por género siguen siendo dividida sólo entre mujeres y hombres y no se ha encontrado indicios de que en la ANUIES se registre o considere eventualmente personas de las disidencias sexogenéricas.

[20] Porcentajes determinados a partir de las cifras que se muestran en el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior 2021-2022.

generalizada y total de la matrícula del nivel superior, y en el caso de las privadas se identifica también que hay una mayor población de mujeres que en ese momento estudian el nivel licenciatura.

Las diferencias de la población que integran ciertas disciplinas o carreras llegan a estar marcadas por los estereotipos de género en los espacios educativos, como las denominadas "ciencias duras", y es por ello que Sonia Ursini (2010) analizó en una escuela secundaria al norte de México la concepción de que supuestamente "los hombres son más aptos que las mujeres para las matemáticas". Lo que pudo apreciar era que los estereotipos de género influyen en la autoconfianza y sentido de motivación de las y los estudiantes en esa disciplina y va marcando huella para sus futuras prerrogativas.

A la prevalencia y efectos de estos estereotipos de género en los procesos formativos desde niveles inferiores al superior también habría que añadir lo que señalan Buquet Corleto et al. (2014) al respecto de que, para entender la poca presencia de mujeres en carreras como ingeniería, física o matemáticas, se requiere

> considerar la discriminación informal y formal a que se ven sometidas: sarcasmo, chistes sexistas, rumores, dudas sobre su capacidad, políticas y estructuras institucionales que las excluyen, entre otras. Lo cual se traduce en un ambiente hostil que las desalienta. (p. 155)

Esto también se hace explícito en la etnografía en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizada por Claudia Espinosa Guia (2021), quien a pesar de que considera que supuestamente no identificó la prevalencia de estereotipos de género al momento de que estudiantes eligen estudiar matemáticas, cuando se expone la

forma en que los estudiantes hombres se hacen burla entre ellos, incluso también con compañeras con las que comparten una amistad, llegan recurrir a comentarios que presuponen una infravaloración de las mujeres y de sus capacidades intelectuales.

Por último, otro detalle que se hace patente en la segmentación dentro de la universidad por la prevalencia de ciertos estereotipos de género es el de los tratos diferenciados que devienen en formas de discriminación y ejercicios de violencias que parten de la presunción de la heterosexualidad como la norma. En esto espacios se sigue reproduciendo formas de violencia, desigualdad y rechazo a las disidencias sexuales. En casos como las de las experiencias de hombres no heterosexuales o de hombres transgénero dichas circunstancias determinan que haya mayores niveles de deserción escolar de las personas LGBTQI+ (Arango Tobón & Arroyave Álvarez, 2017; Avilez Ortega & Ayala Torres, 2020; Prince Torres, 2022; Sánchez Sáinz et al., 2023).

En el caso de las experiencias de las identidades trans, pese a que aún es poca la indagación al respecto, lo que algunas de estas investigaciones (Arango Tobón & Arroyave Álvarez, 2017; Catalano, 2014; Fernández Hawrylak et al., 2020; Kjaran, 2017) han llegado a identificar es que los espacios educativos están marcados por formas de discriminación y violencia de parte del mismo estudiantado, docentes y planta trabajadora en acciones como el no reconocer los pronombres, el nombre que se han asignado, el acceso a espacios determinados (los sanitarios divididos por género), factores que influyen ampliamente en el proceso de conformidad al transitar hacia el género con el que se identifican (mujer, hombre o no-binarie).

En México, según lo expuesto por Lozano-Verduzco et al. (2021), un 55 por ciento de estudiantes LGBTQ+ que fueron entrevistados sobre discriminación y violencia declararon que no sentían seguridad al ir a la escuela, y un 61.5 por ciento mencionaron evitar ciertos espacios como los sanitarios. Además de esto, las expresiones homofóbicas y transfóbicas, junto con agresiones derivadas de éstas, son comunes entre estudiantes y llegan incluso a ser reproducidas o toleradas en varias ocasiones por las mismas figuras docentes y quienes integran la planta trabajadora de las instituciones (Lozano-Verduzco et al., 2021).

En México, a pesar de que no está penalizada o prohibida la homosexualidad o cualquier orientación sexual distinta a la heterosexual, o la transexualidad, en espacios escolares se siguen encontrando distintos ejercicios de violencias de género mediante muestras de homofobia y *bullying* por condición del género y la orientación sexual (Avilez Ortega & Ayala Torres, 2020). En la universidad se hallan muchas expresiones homofóbicas como parte de las dinámicas estructurales que llevan a que tanto estudiantes como docentes no se den cuenta de que son formas de violencia (List Reyes, 2020). También, aunque en las universidades se esté incluyendo contenidos para el reconocimiento y atención a la población trans, se ha visto que sigue siendo insuficientes y que la cisheteronorma se sigue imponiendo (Durán-Rosado, 2020; Prince Torres, 2022, p. 478).

La cisheteronormatividad también se hace patente, por poner otro ejemplo, cuando quienes estudian para ser docentes en escuelas Normales señalan que las asignaturas de educación sexual se enfocan en el mero plano biológico y dan por sentado que la heterosexualidad es la regla y la genitalidad es la base para dividir las identidades sexogenéricas de las personas, lo

que deja a las demás orientaciones sexuales invisibilizadas o como si no existiesen (Cruz Galindo, 2020).

Varias investigaciones ya han señalado que, pese al impulso de la inclusión de mujeres y las personas LGBTQ+ a la educación, desde hace tiempo que en los espacios educativos la desigualdad de género y sexual se hacen presentes (Bonnafé, 2012; Delgado Ballesteros, 2003; Guadarrama Olivera, 2017; Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020) y en varias de estos se sigue exhibiendo y reforzando de forma sutil, la transmisión de los valores patriarcales y cisheteronormativos a través de la *educación silenciosa* o el llamado *currículo oculto de género.* En palabras de Guadarrama Olivera: "La escuela, como una de las más importantes instituciones socializadoras, imprime su sello en la construcción de las identidades de niños y niñas, entre ellas la de género, a través del currículum explícito, implícito u oculto" (2017, p. 75). Las universidades no están exentas y a pesar de llegar tener una matrícula feminizada como lo muestran los datos expuestos previamente, en su interior llegan a haber ciertas circunstancias que exhiben la persistencia de casos de violencias de género y que han requerido que tengan que tomar ciertas acciones.

3.1.3 Universidades mexicanas frente a las violencias de género

Hasta el año 2015 la investigadora Carrillo Meráz (2015), había señalado que el estudio de las violencias en espacios educativos en México se centraba usualmente en niveles básico y medio-superior, y en cuanto al caso universitario o la educación superior eran pocos los trabajos que se habían realizado a pesar de que desde el año 2008 se fundó el observatorio de violencia en

la escuela apoyado, entre otras instituciones, organizaciones sociales y gubernamentales, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Eventualmente Varela Guinot (2019) y Cerva Cerna (2020) han puesto de manifiesto que la discusión y análisis sobre los ejercicios de violencias por condición de género en las universidades han cobrado mayor relevancia a partir del año 2016 con las crecientes manifestaciones de mujeres y feministas que se han venido dando a lo largo del país y del mundo, y las denuncias que se han suscitado al interior de varias de estas instituciones. Esta situación ha desembocado en que algunas universidades elaboren y establezcan sus propias políticas, programas, comités y protocolos de atención a las denuncias, así como la implementación de la enseñanza de la perspectiva de género a diversas carreras, como ha sido el caso de los llamados Planes Manresa en la UIA a partir de otoño del año 2021 (IBEROFWD>>, 2021).

La universidad se encuentra en estos momentos bajo una seria crítica y análisis porque se ha puesto de relieve que en su estructura hay distintas formas de violencias ejercidas por distintos actores, pero sobre todo hombres, que limitan e impiden el pleno desarrollo de sus estudiantes, sobre todo mujeres y personas LGBTQ+ y quienes que no se ajustan al régimen de género patriarcal y heterosexista (Buquet Corleto et al., 2014; Carrillo Meráz, 2015; Cerva Cerna, 2020; Garcés Estrada et al., 2020; Mingo & Moreno, 2015, 2017; Niño Contreras & Sández Pérez, 2020; Varela Guinot, 2019, 2020; Zabalgoitia Herrera, 2020).

Suárez-Zozaya (2012) señala que la inclusión en universidades ha evolucionado desde el impulso del ingreso por el derecho a la educación hacia la consideración de aquello que sucede

con mujeres y hombres al ingresar a las universidades mexicanas, lo que ha derivado en el tema de las carreras generizadas, que son producto de las asimetrías de género que se muestra entre los cuerpos que las componen (Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017, 2020). Es por ello que en México se señala que la condición de igualdad para las mujeres (estudiantes, pero también docentes y administrativas) en las universidades todavía dista mucho de haberse concretado en la práctica (Buquet Corleto et al., 2014).

Además de lo anterior, y a pesar de que se vayan procurando esos pasos y discursos hacia la inclusión, las mujeres dentro de las universidades del país, ya sea como estudiantes, docentes, trabajadoras de base o administrativas, se ven enfrentadas a una serie de situaciones y circunstancias que provocan que se sientan como *intrusas* (Buquet Corleto et al., 2014). Incluso en su interior, el supuesto fundamento del discurso meritocrático del "más capaz" o "sólo los mejores", hallado sobre todo en instituciones educativas de élite (Khan, 2011; Olivier Téllez, 2007, p. 11), se usa para ocultar e invisibilizar ciertas condiciones y comportamientos que siguen renegando la presencia de ciertos cuerpos, entre estos las mujeres en las universidades (Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017).

En las universidades se sigue manifestando la predominancia de ciertos estereotipos y mandatos de género que derivan en formas de sexismo y violencias por la forma en que asumen lo que significa ser mujeres, hombres y personas LGBTQ+ (Mingo & Moreno, 2017; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020). En el estudio sobre los estereotipos de género de estudiantes universitarios que fue realizada por Cubillas et al. (2016) se identificó que ha habido ciertos cambios en las nociones sobre los roles y papeles entre hombres y mujeres, no obstante,

> [l]as creencias permanecen con mayor arraigo en los varones, ya que estos se han visto favorecidos con las ventajas que les representa la asignación genérica de estos roles […] Cabe destacar que aun cuando se observa que los jóvenes asumen los cambios en el rol de las mujeres y se acepta su participación en el espacio laboral; la realidad devela que en el ámbito privado son ellas quienes permanecen con las responsabilidades familiares y de crianza. (p. 228).

En cuanto a la identificación de las violencias de género en la universidad Zamudio Sánchez et al. (2017) realizaron una serie de encuestas con las que plantearon un índice para identificar el nivel de violencia que recibían estudiantes de nivel preparatoria y licenciatura a partir de las denuncias e investigación sobre la Universidad Autónoma de Chapingo (UACh) realizada por Castro y Vázquez García una década antes (Castro & Vázquez García, 2008).

Uno de los detalles que Zamudio et al. observaron en su investigación es que toda la población estudiantil pudo reconocer que habían padecido alguna forma de violencia a partir de los estereotipos de género que se les imponían. Dentro de esto, fueron las mujeres quienes señalaron en mayor medida el padecer esas violencias ubicándose 5.6 puntos porcentuales por arriba de la respuestas de los hombres (Zamudio Sánchez et al., 2017, p. 141). En cuanto a los hombres se identificó que esos estereotipos podían ser parte de lo que les impedía reconocer varias de las violencias que padecen, ya sea porque les generaba cierta vergüenza o miedo al poner en entredicho su masculinidad.

Una de las conclusiones del proyecto determinó que la situación de las violencias que vive la UACh va de la mano con su estructura institucional y sus prácticas sociales para lo cual recomendaron contar con un comité de atención a las violencias de género. Este reconocimiento del carácter estructural del espacio escolar que ha requerido la creación de los

programas y comités se ha repetido con otras instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas (Mingo & Moreno, 2015; Niño Contreras & Sández Pérez, 2020; Varela Guinot, 2020; Zabalgoitia Herrera, 2020).

La investigadora Varela Guinot ha realizado estudios (2019, 2020) que exponen la respuesta de las universidades en México al respecto de las denuncias por violencias de género que se han venido revelando de manera más notoria a partir de los años 2016 y 2017, en las cuales se enfatiza el incremento sobresaliente en la participación y difusión de la movilización de las mujeres a nivel nacional e internacional. En sus análisis se observa que ha habido un intento de parte de diferentes universidades mexicanas por crear, establecer e implementar sus políticas y protocolos para la atención de esos casos. Pero en varias situaciones estas acciones no llegan a resultados concretos y satisfactorios, incluso se llega a identificar que en ciertos casos "las universidades han evitado hablar de forma abierta sobre esta problemática: ni lo han hecho de manera interna, propiciando foros o espacios de diálogo en donde se pueda discutir sobre el fenómeno, y mucho menos lo han hecho hacia fuera, a través de medios de comunicación" (Varela Guinot, 2019, p. 63).

Lo expuesto por Varela Guinot concuerda con los discursos "políticamente correctos" que identifica Palomar al respecto de la forma en que varias universidades se presentan como parte de un proceso superficial de declarar públicamente estar en contra de la discriminación y la violencia, pero que desincentiva los planteamientos de cambios estructurales para las mismas universidades (Palomar, 2011, 12n en Buquet Corleto et al., 2014, p. 21). Este factor va de la mano con lo que Cerva Cerna (2017) ha señalado en cuanto a los desafíos que las instituciones de educación superior en México tienen para que implementen la perspectiva de género en sus

programas, ya que todavía falta que se haga efectiva la voluntad política de quienes las administran, que cuenten con unidades especializadas en el tema, una política bien diseñada desde esa perspectiva que se base en la cultura escolar que tienen y que haya una formación y capacitación entre todo el personal para que esta también que se transfiera al estudiantado para que haya un compromiso de todas las personas que la integran.

Muchas de estas instituciones justo han llevado a cabo las tareas de crear e implementar protocolos y políticas con perspectiva de género para atender las denuncias y reclamos de las estudiantes a partir de que estas se movilizaron y recurrieron a otros medios, formas de protesta o instancias para exigir que se les atendieran (Cerva Cerna, 2020; Mingo & Moreno, 2015; Varela Guinot, 2019, 2020).

Una de las universidades que fue construyendo e implementando sus políticas, programas y órganos para la instauración de la perspectiva de género y la atención a denuncias por violencias de género a partir de esta serie de movilizaciones y circunstancias que fueron creciendo desde el año 2016, fue la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, la primera universidad privada en realizar esas acciones, según Varela Guinot (2019).

3.2 La UIA como espacio social de élite frente a las violencias de género

3.2.1 La UIA: un espacio educativo de élite dentro del panorama educativo mexicano

Las universidades en México han estado marcadas históricamente por una distinción interna incluso previo a que se hablara de “universidad de masas” en la década de 1980 y 1990 (Suárez-Zozaya, 2012). Las primeras propuestas para una universidad en el territorio mexicano que se

esbozaron desde el siglo XVI consideraban sólo la educación de hijos de españoles y los de "naturales" (descendientes de españoles que habitaban en la colonia) (Olivier Téllez, 2007, p. 41; Valadés, 2001, p. 534), mientras que indígenas, mulatos y pobres no podían darse ese lujo.

Esta estratificación continuó así durante largo tiempo, a partir de lo cual se pudo llegar a identificar una tendencia sobre el perfil de quienes podían tener estudios superiores que, según Suárez-Zozaya (2012, p. 296), se veía en

> [l]as figuraciones y comprensiones en torno a los estudiantes [que] se construían con moldes homogéneos donde sólo cabían jóvenes varones, urbanos, dedicados, ante todo, a estudiar y a convivir con sus compañeros de estudio y con costumbres, valores, comportamientos y consumos asociados a los de las clases medias altas.

Como señala Silas (2005, p. 14), la educación superior ha tenido en cierto momento un carácter completamente estratificador sobre la sociedad.

El dominio de esos modelos de estudiante universitario que tenían género y cualidades específicas que delimita un perfil específico lleva a pensar al respecto de que México ha tenido una historia de marginación de amplios sectores de la sociedad, sobre todo de quienes han pertenecido a los estratos socioeconómicos de escasos recursos y grupos étnicos racializados que se vieron sometidos a la exclusión como los pueblos indígenas (Baronnet, 2013). Esa marginación y exclusión están marcadas preponderantemente por el género y se hacen explícitas cuando se considera que mujeres pobres y sobre todo indígenas y afrodescendientes son las que cuentan con los menores grados de escolaridad y acceso a la educación, sobre todo al nivel superior (Leite, 2021), esto a pesar de que ha habido un incremento sustancial de la

matrícula escolar total a lo largo del siglo XX (Escalante & Tanck Estrada, 2010; Tuirán & Quintanilla, 2012).

Desde la creación de la SEP a inicios de la década de 1920 se impulsó una agenda que buscó ampliar y difundir una educación laica para toda la población del país que se encontraba en un rezago social y económico después de conflicto revolucionario (Tuirán & Quintanilla, 2012). Durante todo el siglo XX se fue dando un incremento fundamental del ingreso a la educación que partió de enfoques como el laicismo de corte socialista, un nacionalismo basado en la tecnificación y la industrialización de toda la sociedad (Solana et al., 2001), hasta llegar a los fundamentos tecnocráticos regidos por una lógica de mercado y empresarial (Suárez-Zozaya, 2012) que acentuaron el incremento acelerado de las instituciones de educación superior privadas ante la denominada "crisis de la universidad pública" durante la década de 1980 como consecuencia de los problemas presupuestarios del Estado mexicano por las crisis económicas (Olivier Téllez, 2007).

Pero a pesar de que se ha notado que la década de 1980 fue el periodo en el que la educación privada comenzó a ascender (Didriksson Takayanagui et al., 2016; "La educación superior privada en México", 2002; Silas Casillas, 2005), la difusión de la oferta para cubrir la demanda de educación superior pública a través del sector privado tiene sus inicios ya de tiempo atrás, desde las décadas de 1930 y 1940, "impulsadas, por una parte, por algunos gremios de profesionistas; y por otra, por algunos grupos confesionales" (Olivier Téllez, 2007, p. 12), porque que no se sentían cómodos con la oferta educativa del Estado (Didriksson Takayanagui et al., 2016; Levy, 1995; Olivier Téllez, 2007). En ese periodo nacieron universidades privadas como la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) (1935), la Universidad de las Américas

(después UDLAP)[21] (1940), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (1943), el Instituto Tecnológico de México (ITM, después ITAM)[22] (1946), y la Universidad Iberoamericana (UIA) (1943).

Cuando la UIA fue fundada en 1943 tenía por nombre Centro Cultural Universitario (CCU) y, posteriormente, se le cambió al de Universidad Iberoamericana A. C. en 1953 (Olivier Téllez, 2007, p. 54). La IBERO, como se le llama coloquialmente, es identificada como una de las instituciones de educación media superior y superior privadas de élite (Didriksson Takayanagui et al., 2016; Olivier Téllez, 2007) la cual se encuentra bajo la administración de la Compañía de Jesús, una orden católica compuesta por los jesuitas (Fernández Anaya et al., 2018) quienes "fueron precursores en los sistemas superiores de paga" (Olivier Téllez, 2007, p. 43). Cabe señalar que la Compañía de Jesús es una organización religiosa que históricamente ha tenido presencia en el país y que desde los inicios de la Colonia llegaron a contar y administrar varios colegios y centros educativos (Valadés, 2001, p. 538).

Por otro lado, la clasificación realizada por Daniel Levy (1995) y readaptada por Silas (2005) al contexto mexicano, permite entender que la UIA es una de las universidades religiosas privadas católicas que fueron establecidas como una opción ante la oferta pública estatal y que desde hace tiempo ha logrado afianzar un amplio prestigio. Según Silas, la UIA se puede agrupar con instituciones como la Universidad Panamericana, Universidad La Salle, la Universidad Anáhuac, entre otras. Pero, a partir de lo que en su momento señaló Levy (1995), y posteriormente

[21] Para finales de la década de 1960 recibiría fondos de parte de Estados Unidos para reubicarse en el estado de Puebla (Olivier Téllez, 2007, p. 55).

[22] Posteriormente adquiere cierta autonomía en 1963 (Didriksson Takayanagui et al., 2016, p. 14), en 1969 se adjudica la "Autónomo" a su nombre y sería hasta 1985 que oficialmente se da un acuerdo para ser reconocida con ese título frente a la SEP (Olivier Téllez, 2007, p. 55).

Olivier Téllez (2007), también habría que recalcar que entre esas instituciones la UIA es identificada como la más progresista de las universidades confesionales privadas de élite, frente a casos como el de la Universidad Anáhuac, creada en 1964 por los Legionarios de Cristo, la cual es reconocida como una de las de mayor tendencia conservadora con un perfil empresarial, sobre la que también se señala que fue fundada para hacer frente a la UIA y los jesuitas (Olivier Téllez, 2007, p. 57).[23]

Su oferta académica y matrícula escolar cuando fue fundada en la Ciudad de México en la década de 1940 contó con carreras como Filosofía y letras y Química, iniciando las clases con siete profesores y 13 estudiantes (Olivier Téllez, 2007, p. 53). En décadas posteriores llegó a crear los programas de la licenciatura en Comunicación, Diseño industrial y Etnología, entre otras, así como posgrados de Antropología social y Psicología social (Fernández Anaya et al., 2018; Olivier Téllez, 2007).

Al consultar la página web de la universidad, en la sección *Numeralia* (IBERO Ciudad de México, 2024), para el semestre de otoño de 2024 la universidad contó con 36 programas de licenciatura. Su planta laboral estuvo integrada por 2136 docentes (de tiempo completo y de asignatura), 1002 personas trabajadoras entre administrativos y de servicio; y en cuanto a la matrícula estudiantil de nivel licenciatura tuvo 9,376 estudiantes, de los cuales 4,205 son hombres y 5,153 son mujeres, un 45 por ciento hombres y un 55[24] por ciento mujeres. Esto corresponde con la tendencia a la feminización de la matrícula escolar en el país (Delgado

[23] A partir del texto de Sebastián Madrid (2016) se aprecia que también en Chile las organizaciones católicas como el Opus Dei y los Legionarios de Cristo fundaron sus propia escuelas a partir de que consideraban que los jesuitas se habían "radicalizado a la izquierda".
[24] Cifra redondeada.

Ballesteros, 2003) y los mayores índices de mujeres en las instituciones de educación privada (Suárez-Zozaya, 2012), con todo y que se ubica en un 1.34 por ciento menos de la media nacional de población de mujeres (56.34 por ciento) en instituciones privadas.

Sin embargo, en esos datos también se puede distinguir que después de revisar las cifras por carreras se hace patente la preponderancia de hombres en carreras como ingeniería civil (105 hombres, 16 mujeres), ingeniería industrial (258 hombres, 102 mujeres), ingeniería física (70 hombres, 36 mujeres), administración de empresas (358 hombres, 130 mujeres) y finanzas (281 hombres, 83 mujeres). En el caso de las feminizadas o con mayor población de mujeres se hace evidente con pedagogía (dos hombres, 50 mujeres), psicología (123 hombres, 677 mujeres), diseño gráfico (7 hombres, 111 mujeres) y nutrición y ciencia de los alimentos (19 hombres, 158 mujeres).

Esto llevó a pensar sobre la preponderancia de la influencia de los mandatos de género (Lagarde, 1996; Macías-Valadez-Márquez & Luna-Lara, 2018; Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017) en la sociedad que van encasillando las decisiones de quienes pretenden realizar sus estudios de educación superior y que mantienen la generización de ciertos espacios y disciplinas formativas (Gupta, 2020; Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017; Naeimi & Kjaran, 2021; Sevilla & Carvajal, 2020).

En síntesis, la UIA es una universidad privada de élite de adscripción religiosa católica, que al estar bajo la administración de los jesuitas cuenta con un trasfondo y una trayectoria históricas que le han brindado un gran reconocimiento y reputación, la cual en sus inicios como CCU contó con un número muy reducido de estudiantes y docentes, pero que para las dos primeras

décadas del siglo XXI, como la IBERO, tiene una matrícula de más de 11 mil estudiantes que estudian bajo la guía de más de 2 mil docentes. Esa comunidad estudiantil cuenta con una mayor población de mujeres frente a los hombres, pero a la vez también tiene carreras que muestran el carácter generizado de su población, confirmando las tendencias generales de los sistemas educativos y los estereotipos de género que siguen materializándose en su haber.

3.2.2 Las acciones y prácticas de la institución frente a las violencias de género

En el semestre de primavera del año 2015, en el Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la UIA, una estudiante de la carrera de Ciencias Políticas, que además era becaria asistente, hizo una denuncia en la Procuraduría de Derechos Universitarios contra un profesor suplente por acoso y hostigamiento sexual que en su momento fue subestimado y llevó a que la misma estudiante buscara instancias fuera de la institución para que se realizaran las acciones pertinentes que le permitieran sentirse segura mientras seguía realizando sus estudios (Su testimonio aquí Galicia, 2016). Como no hubo una respuesta satisfactoria ante sus demandas la estudiante optó por denunciar con las autoridades de la Ciudad de México en el mes de abril del año 2016. El caso llevó a que el director del departamento le pidiera una disculpa pública por no haber atendido el problema y en su momento haber minimizado sus reclamos.

En marzo del año 2016, un mes antes de la denuncia de la estudiante con las autoridades de la capital del país, se creó el Programa de Género e Inclusión[25] con el cual se buscaba

[25] Consultado en la página https://ibero.mx/programa-asuntos-genero

> promover los valores de la tradición educativa de la Compañía de Jesús, para consolidar una cultura institucional y estudiantil en donde permeen la justicia, la equidad, la tolerancia, la inclusión y la igualdad de género, poniendo especial énfasis en la promoción del derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, de la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción o discriminación alguna, así como detectar, prevenir y atender la violencia de género o cualquier forma de discriminación que se cometa contra integrantes de la comunidad universitaria.

Con esto se daría comienzo a la conformación de instancias, órganos, programas y protocolos con los que pretenderían atender esos casos.

En septiembre del año 2016, a través de Comunicación Oficial (número 507) de la UIA se haría pública la *Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana*. Según el documento, con esa política se pretende colocar a la equidad y la igualdad de género, así como la erradicación de la discriminación y la violencia de género como prioridades institucionales para la comunidad universitaria. Para ello proponían[26] siete líneas estratégicas en las cuales fundarse:

- Cultura institucional con perspectiva de género
- Comunicación y difusión con lenguaje incluyente
- Incidencia social con perspectiva de género
- Gestión académica y administrativa con perspectiva de género
- Formación a estudiantes, personal académico y administrativo en temas de género
- Investigación con perspectiva de género

[26] Consultado en la página https://ibero.mx/politicadeigualdadyequidad.pdf

- Prevención y atención a la violencia de género y discriminación en los ámbitos académico y laboral

Con este documento se podía identificar el interés y compromiso por hacer de la inclusión y la equidad de género una meta concreta para la UIA. Aunque a pesar de ello, siguió recibiendo críticas e incluso hubo protestas contra el rector por la respuesta insatisfactoria ante la denuncia de la estudiante de Ciencias Políticas.[27]

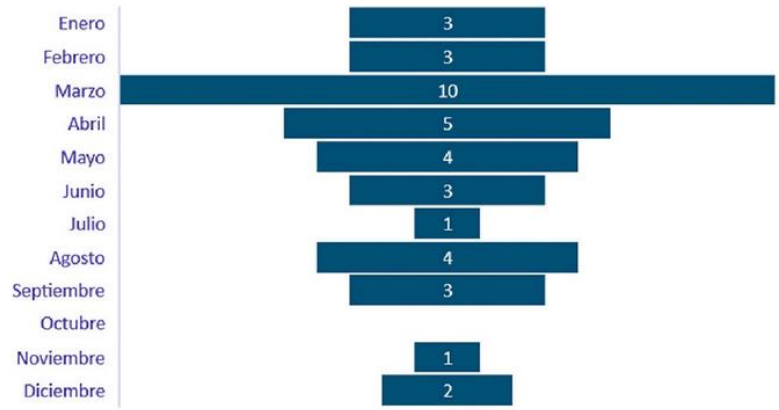
El siguiente año, en 2017, se daría la entrada en vigor del *Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género* y la creación del Comité de Atención de la Violencia de Género (Comité de Atención de la Violencia de Género-UIA, 2022). La labor de este último consistiría en atender y dar seguimiento y solución a las denuncias por violencias de género que hay entre quienes integran toda la comunidad de la UIA.

Al revisar la página web del comité se pudo apreciar una gráfica en la que parecen indicar el número de denuncias que han recibido a lo largo de un año (no indica el año, pero revisando los datos del informe el total corresponde al año 2021). En la misma se puede apreciar que el mes de marzo es el que más registros tiene con un total de 10, fecha que además coincide con el de las movilizaciones y protestas por el 8 de marzo Día Internacional de la Mujer, mientras que octubre no contó con alguna denuncia. (ver Figura 4)

[27] Nota del 23 de noviembre del año 2016: https://distintaslatitudes.net/archivo/protestan-rector-la-ibero-violencia-sexual-la-universidad

Figura. 4

Cantidad de denuncias mensuales atendidas por el comité



Nota. Gráfica extraída de la página web del Comité de Atención de la Violencia de Género de la UIA. En la misma se considera que muestra el número de denuncias atendidas a lo largo de un año (probablemente del año 2021). Captura de pantalla.

Ante ciertas circunstancias que han surgido desde su creación, el protocolo para la atención a las denuncias y casos de violencias de género de la UIA también ha tenido algunos reajustes después de su publicación en el año 2017. El 23 de agosto de 2018 en Comunicación Oficial (número 528) se publicó una versión; el 8 de junio del año 2020 (Comunicación Oficial número 547) también tuvo su reajuste con base a dar seguimiento a lo acontecido con la actividad "Cuelga a tu abusador" (acción de la que se hablará más adelante). Como parte de este cambio, el comité pasaría a ser

> un órgano colegiado autónomo conformado por una persona titular, tres personas académicas de la Universidad especialistas en la materia y adscritas a diferentes departamentos; cuatro asistentes jurídicas: una de ellas fungiendo también, como secretaria técnica y otra como vocal;

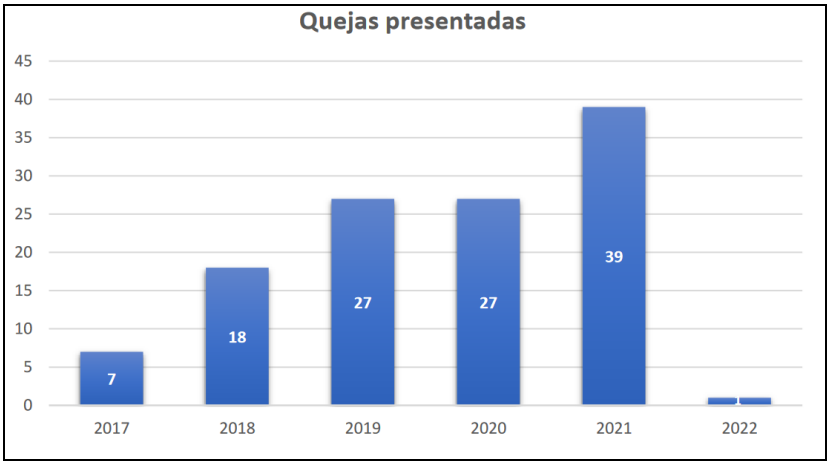
> una psicóloga clínica y una asistente administrativa. (Comité de Atención de la Violencia de Género-UIA, 2022, p. 6)

Por último, hubo otro cambio el 18 de agosto del año 2021 que sería la última versión con la que el comité estuvo trabajando hasta finales del año 2022 (Comunicación Oficial número 560).

Según el informe de marzo del año 2022, hasta ese momento se habían atendido 149 personas agraviadas de las cuales 28 eran hombres y 121 eran mujeres, el 19 y 81 por ciento respectivamente (Comité de Atención de la Violencia de Género-UIA, 2022, p. 10). También señala que de quienes estaban implicados de los casos aparte de quienes denunciaban se reconocía un total de 120 personas, de las cuales 111 eran hombres y 9 eran mujeres. El registro de las denuncias por año desde 2017 hasta el 2022 contabilizaba un total de 119 quejas y mostraba una tendencia al incremento (ver Figura #), detalle del que se indica que no necesariamente refleja un incremento en las violencias, sino una ampliación de la cultura de la denuncia y confianza en el organismo (Comité de Atención de la Violencia de Género-UIA, 2022, p. 5).

Figura. 5

Tabla de Quejas presentadas



Nota. Las barras indican el número de quejas y denuncias por violencias de género que se han registrado año por año desde la creación del CAVG de la UIA. Fuente Informe CAVG-UIA (2022, p.5).

El acoso y el abuso sexual fueron los tipos de violencia que más se llegaron de denunciar desde el año 2019, pero también destacaban los comentarios sexistas, la violencia psicológica y el hostigamiento sexual (González del Pliego Dorantes et al., 2024, p. 107). Entre las carreras que más llegaron a tener estudiantes denunciados se encontraban Mercadotecnia, Ingeniería y Derecho; para el caso de docentes fueron Derecho, Arquitectura, Comunicación, Ingeniería y Filosofía (*Ibid.*, p. 108). Para el año 2022 de nuevo sería Derecho la carrera con mayor número de denunciados, seguido de Ingeniería Industrial y Administración (*Ibid*., p. 109). Y los últimos datos que se tenían de registro daban cuenta de que en el año 2023 las carreras en las que hubo más estudiantes denunciados fueron Comunicación, Ingeniería, Filosofía, Derecho y Diseño Interactivo (*Ibid*., p. 112)

A lo largo de este tiempo también hubo cambios en las altas esferas de la institución, comenzando con la conclusión del mandato como rector del Mtro. David Fernández Dávalos quien había tomado protesta desde el año 2014 y estuvo por dos periodos consecutivos. Posteriormente tomaría el cargo el Dr. Saúl Cuautle Quechol que tomó protesta el 11 de septiembre del año 2020 y que desafortunadamente tuvo una breve gestión debido a que falleció unos días antes de cumplir su primer año como rector por complicaciones tras haber contraído el virus SARS-Cov19. A partir de esto, la Mtra. Sylvia Schmelkes, vicerrectora en ese momento, asumió la dirección de la UIA hasta que en enero del año 2022 el Dr. Luis Arriaga Valenzuela tomó protesta como nuevo rector de la IBERO, quien además señaló en su primer discurso que su compromiso personal era

> seguir mejorando las condiciones para que todas las mujeres y las personas de la diversidad sexogenérica vivan un entorno seguro aquí en la IBERO […] continuaremos actualizando y reforzando las áreas dedicadas a la consecución de la igualdad y los mecanismos internos de prevención, atención, sanción de las violencias de género.[28]

Con estas declaraciones se ponía de manifiesto que la atención al fenómeno de las violencias de género en la UIA seguiría siendo pieza clave de su política institucional.

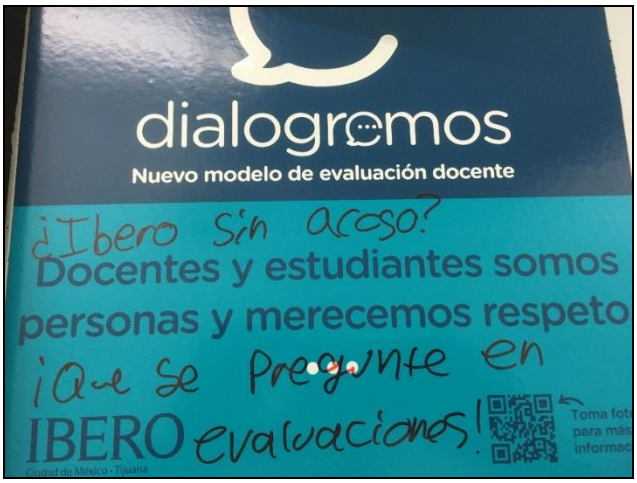
Ante estas acciones y propuestas, habría que señalar que durante todas esas administraciones se han dado distintos sucesos y situaciones dentro del espacio universitario y de la comunidad de la IBERO (incluyendo tanto lo presencial como la modalidad híbrida y a distancia de la contingencia sanitaria) que han evidenciado la prevalencia de ejercicios de violencias de género. Una de estas es la que ya he mencionado por el reclamo de la insuficiencia en la

[28] El discurso completo se puede consultar aquí: https://www.youtube.com/watch?v=iDUhCwNK8LY

atención a la denuncia de la estudiante del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. Sin embargo, posteriormente también se fueron dilucidando acciones que cuestionaban el actuar de estudiantes hombres y demás personas que integraban el espacio universitario (ver Figura 6).

Figura. 6

Demanda de inclusión de preguntas sobre acoso en evaluaciones



Nota. Fotografía tomada en el mes de noviembre del año 2019 en uno de los salones de clase de la UIA. En la imagen se aprecia que ante la difusión del nuevo modelo Dialogremos para la evaluación de docentes, alguien cuestiona si realmente la institución está libre del acoso y exige que eso se incluya como pregunta de la evaluación. Colección personal.

Una de las protestas que atrajo mucha atención fue la realizada en noviembre del año 2019, cuando estudiantes organizadas se plantaron en la explanada frente al auditorio Sánchez Villaseñor mientras se estaba efectuando un evento en el que se encontraban las autoridades del plantel e invitados internacionales. Las mujeres organizadas reprodujeron el performance "Un violador en tu camino" de LASTESIS que se había viralizado en redes sociales a partir de las

protestas en Chile (Alcázar, 2021; Cerva Cerna, 2020). En esa manifestación las participantes hicieron mucho hincapié en la responsabilidad del Estado y las distintas instituciones sociales, incluida la misma universidad, y al resto de la sociedad por atender urgentemente la violencia patriarcal y machista que aflige a las mujeres.

Otro acontecimiento que se dio unos meses después, en las primeras dos semanas de marzo del año 2020, fue cuando la asociación estudiantil conocida como la Unión de Mujeres Activistas (UMA) realizó una actividad de protesta y denuncia llamada "Cuelga tu abusador" (Juárez, 2020). Esta actividad estuvo basada en la obra de la artista visual feminista Mónica Mayer (Mayer, 2015), en la que se invitada a la comunidad, pero sobre todo a las mujeres, a que colocaran como en un tendedero de ropa situado en la explanada de la universidad, los nombres de quienes les habían ejercido alguna forma de violencias de género. En esas denuncias se vieron los nombres de muchos estudiantes y también docentes de todas las carreras y programas de la UIA.

Sumado a esto, en ese mismo mes de marzo del año 2020 se llevó a cabo por primera vez el Paro Nacional de Mujeres "Un día sin nosotras" convocado por varias organizaciones con la idea de manifestar el malestar de saberse en una sociedad que violenta y mata a las mujeres en todos los ámbitos de la vida. Fue entonces que el lunes 9 de marzo, después de la marcha conmemorativa realizada un día antes por el 8M, las mujeres que integran la institución (estudiantes, docentes, trabajadoras, etcétera) no asistieron como forma de protesta. Por lo tanto, como el paro era realizado por todas las mujeres y la idea era que se notara su ausencia, los hombres acudieron de forma regular a las clases, por lo que la UIA organizó una serie de

conversatorios y talleres enfocados a abordar y reflexionar sobre el papel que estos juegan o pueden jugar ante las demandas de sus compañeras y el resto de las mujeres en el país.

Este paro se volvió a realizar el siguiente año en la misma fecha, en el que la UMA convocó a un paro en los hogares con la etiqueta *#ParoDeCuidados* bajo la idea de que las mujeres en el espacio doméstico no laboren como forma de protesta por la sobrecarga de trabajo que se identificaba con motivo de la emergencia sanitaria por el SARS-Cov19 (ver Figura 7). En este caso hubo estudiantes y docentes mujeres que no asistieron a sus clases a distancia.

Figura. 7

Convocatoria de UMA en redes sociales

Nota. Captura de pantalla del perfil de Facebook de UMA en la que se aprecia la difusión de la etiqueta *#ParoDeCuidados* como propuesta para el Paro Nacional de Mujeres del año 2021. Colección personal.

El paro nacional y la movilización por el 8M también se replicaron en el año 2022 ahora de forma presencial, y organizaciones como UMA, estudiantes y docentes del Doctorado en Estudios Críticos de Género y estudiantes en general retomaron mismas formas de protesta y manifestación como los tendederos, pero también se estuvieron incluyendo otras actividades como conversatorios o jornadas de discusión sobre las condiciones de las mujeres. Además de esto, también se volvieron a realizar actividades enfocadas a los estudiantes hombres de Prepa IBERO y de la universidad, orientados al trabajo reflexivo sobre su papel con relación a las violencias de género y lo que les significa ser y enunciarse como hombres (ver Figura #). Incluso también habría que señalar que en otros momentos y por otros medios la misma comunidad estudiantil estuvo organizando sus propios conversatorios y talleres para el trabajo y la discusión con hombres y las masculinidades (ver Figura 8, Figura 9 y Figura 10).

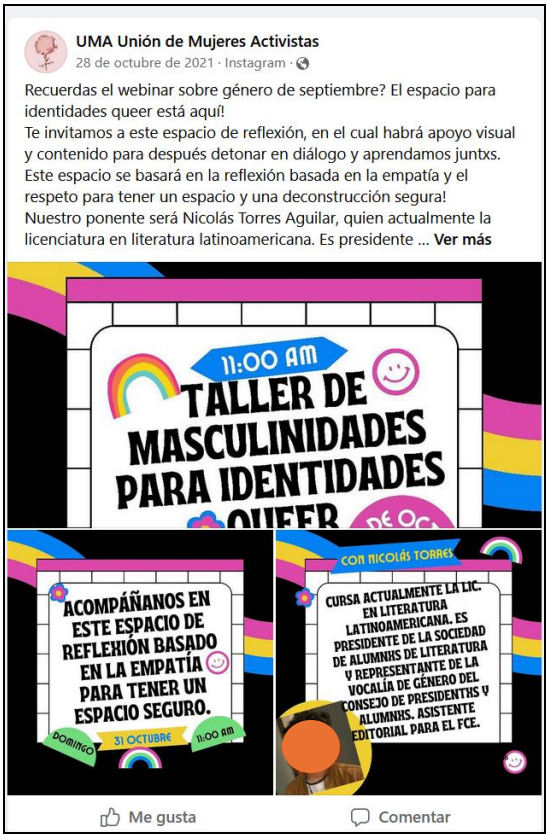
Figura. 8

Programa de actividades del 9M en la IBERO

Nota. Este es el cartel que se usó para difundir las actividades que se realizarían con los estudiantes hombres que asistirían a la universidad el día del Paro Nacional de Mujeres del año 2022. Colección personal.

Figura. 9

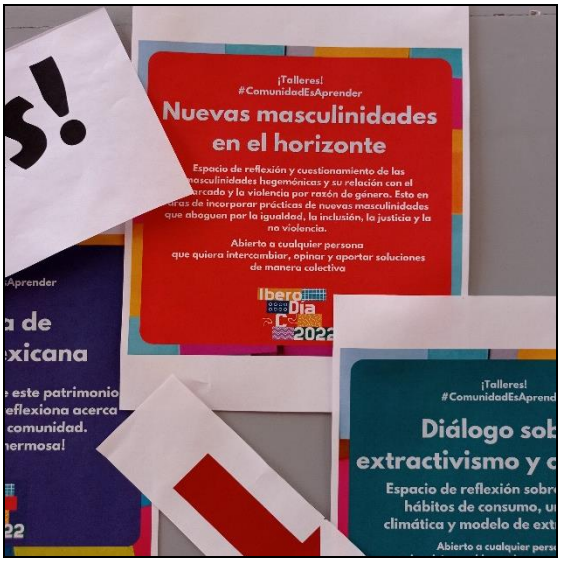
Convocatoria a taller de masculinidades en perfil de UMA



Nota. Captura de pantalla del perfil de Facebook de UMA en la que se aprecia la difusión de un webinar realizado el 31 de octubre del año 2021 que lleva como título “Taller de masculinidades para identidades queer”. Colección personal.

Figura. 10

Taller gestionado por estudiantes para el Día C



Nota. En la imagen se aprecia un cartel informativo sobre la oferta de actividades para el Día C que se realizó el 6 de abril del año 2022. Una de las actividades que se ofrecieron era un taller llamado “Nuevas masculinidades en el horizonte”. Colección personal.

Además de todos estos eventos y circunstancias, en otoño del año 2021 también entraron en vigor los nuevos planes de estudio Manresa, los cuales hacen hincapié en la interdisciplinariedad y la inclusión de tres ejes transversales definidos a partir de la coyuntura social y las demandas del contexto nacional (IBEROFWD>>, 2021). Estos ejes son: la sustentabilidad, la interculturalidad y la perspectiva de género. La idea que se planteó es que casi todos los programas de estudio y la planta docente que imparta las distintas materias, integre dichos ejes o perspectivas a sus contenidos, bajo la idea de que se haga una vinculación entre la práctica profesional de quienes egresen con las necesidades y requerimientos de la sociedad (El País, 2021; IBEROFWD>>, 2021).

En una entrada ubicada en la sección de prensa de la página de la universidad (Rendón, 2021), la cual se basa en una entrevista a la Mtra. Silvia Schmelkes mientras fue vicerrectora de la institución se señalaba que

> [l]os *Planes Manresa* introducen una trayectoria de formación social a lo largo de toda la carrera, empezando con una materia obligatoria para todos los y las estudiantes de primer ingreso, que se llama Taller de Introducción a la Universidad (TIU). La idea es que el alumnado conozca los servicios que ofrece la IBERO, la filosofía ignaciana y las cosas que le importan a la Universidad, por ejemplo, el tema de género, que, "está metido muy claramente en esta primera materia. Y ahí empieza, digamos, este interés que queremos que todos los alumnos tengan por lo social y por el compromiso social".

Así es como la UIA ha tenido un recorrido y proceso con el que ha venido teniendo casos de violencias de género que a la vez le han llevado a que las autoridades tomen acción con la tarea de tratar de dar solución a los problemas que se suscitan por este fenómeno. Para ello ha llegado a reconocer como ejes para sus políticas curriculares y administrativas el impulsar la igualdad y equidad de género, así como la erradicación de las violencias de género.

A continuación, comparto una tabla (Tabla 1) en la que se exponen y sintetizan los eventos antes mencionados para identificar los procesos y acontecimientos que se han venido manifestando a partir de las primeras acciones para atender las violencias de género en el espacio universitario de la UIA.

Tabla 1

Histórico de acciones institucionales por administraciones

Año	Administración (Rectoría)	Acciones institucionales	Acciones estudiantiles
2016	Fernández Dávalos	• *Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana.*	• Denuncia pública de estudiante de Ciencias Políticas. • Protesta de estudiantes contra el rector cuando recibía el premio del CONAPRED.
2017	Fernández Dávalos	• *Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género.* • Comité de Atención de la Violencia de Género.	• Sin datos
2018	Fernández Dávalos	• Ajuste de *Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género* Comunicación Oficial número 528.	• Sin datos
2019	Fernández Dávalos	•	• Manifestación con performance “Un violador en tu camino” de LASTESIS. • UMA realiza un tendedero virtual (González del Pliego Dorantes et al., 2024)
2020	Fernández Dávalos	• Ajuste de *Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género* Comunicación Oficial número 547. • Creación de la página web del	• UMA impulsa actividad “Cuelga a tu abusador” con el tendedero. • Paro Nacional de Mujeres. • Talleres y conversatorios para hombres sobre su

		Comité de Atención de la Violencia de Género. • Talleres y conversatorios para hombres sobre su papel frente a las violencias de género.	papel frente a las violencias de género.
2021	Cuautle Quechol/Schmelkes	• Ajuste de *Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género* Comunicación Oficial número 560. • Entran en vigor en el semestre de otoño los Planes Manresa con las líneas transversales interculturalidad, sustentabilidad y género.	• Paro Nacional de Mujeres. • UMA impulsa actividad #ParoDeCuidados. • UMA gestiona el webinar "Taller de masculinidades para identidades queer".
2022	Arriaga Valenzuela	• Apoyo para la realización del tendedero como iniciativa estudiantil. • Apoyo para la semana de las jornadas sobre el tema de género y las violencias contra las mujeres. • Talleres y conversatorios para hombres sobre su papel frente a las violencias de género.	• Talleres y conversatorios para hombres sobre su papel frente a las violencias de género. • Talleres de masculinidades para el Día C.

Nota. Organización temporal se eventos y circunstancias que se han venido dando con la finalidad de reconocer y atender el fenómeno de las violencias de género en el espacio universitario. Elaboración propia.

Capítulo 4. Sistematización de experiencias afectivas de estudiantes hombres

Esta investigación parte del paradigma constructivista sociocultural, tomando como punto de partida una concepción de la realidad como aquella que se construye socialmente (Berger & Luckmann, 2003) por una red de significados entre los individuos que integran la cultura de determinado grupo social (Geertz, 1996) mediante una serie de prácticas que objetivan o estructuran esos significados (Bourdieu, 2009). A partir de ello es que la educación es asumida como un proceso en el que "lo central es el desarrollo de las capacidades de las y los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden" (Delgado Ballesteros, 2012, p. 122) mientras van construyendo a la vez su propia identidad y subjetividad.

A esto hay que adherir que desde esta misma perspectiva socioconstructivista, la educación puede entenderse como un proceso de construcción y reproducción de valores y significados culturales dentro del grupo social al que se pertenece, en el que se delimitan y refrendan los mismos marcos culturales que moldean las ideas y comportamientos de quienes integran determinado grupo social y que no está exento de estar determinado por ciertas posturas ideológicas y políticas (Giroux, 2000). Por lo tanto, la educación es un proceso dirigido por determinados fundamentos ideológicos y no puede ser "neutral", es inherentemente político (Freire, 2005) ya que "como una fuerza pedagógica la cultura está saturada de política. En un sentido amplio, la cultura ofrece recursos tanto simbólicos como materiales, así como el contexto y el contenido para la negociación de conocimiento y habilidades" (Giroux, 2000, p. 353).

Uno de los principales fundamentos de que esta investigación se centrara en las experiencias afectivas de estudiantes hombres como integrantes de una institución educativa de educación superior de élite como la IBERO, es el de asumir que los procesos de subjetivación de las personas parten de una construcción de significado mediante lo que van aprendiendo de la cultura del grupo social que integran y que están atravesados por dimensiones como la clase, la raza, la orientación sexual, la discapacidad y el género, entre otras. Esto se da en distintos ámbitos de la vida, pero los espacios educativos formales son uno de los principales lugares en los que esto se lleva a cabo, ya sea en el aula y el resto de sus espacios internos, sin olvidar que son espacios porosos (Rockwell, 2001) a otros ámbitos socioculturales y educativos (familia, religión, medios de comunicación, etcétera).

El abordaje de este tema se ha planteado desde mi interés por recabar experiencias y apreciaciones que tienen estudiantes de la UIA que se enuncian como hombres, sin importar su orientación sexual o identidad de género, si son cis o transgénero, a partir del reconocimiento de las violencias de género que son denunciadas dentro de la comunidad universitaria, de las acciones y políticas institucionales para atenderla y las prácticas y significados sociales de sus integrantes ante estas situaciones. Este interés viene desde el reconocerme también como alguien que se enuncia como hombre, que es un integrante de dicha comunidad en tanto estudiante de posgrado (maestría y doctorado), así como docente y colaborador en proyectos de investigación de la IBERO, pero también quien ha podido ser parte de actividades y talleres enfocados al trabajo con hombres en la universidad.

Lo anterior se relaciona directamente con el hecho de que al momento de que se planteó y comenzó a realizar este proyecto de investigación doctoral en 2021, se fueron dando una serie

de situaciones que me llevaron a mi implicación directa con diversas actividades, tanto dentro de la Universidad Iberoamericana como con proyectos a nivel nacional que abordaban el tema de las violencias de género en las instituciones de educación superior. Esto fue configurando mi *concepción metodológica* (Jara Holliday, 2018, p. 20), la cual fue nutrida por métodos de otros distintos enfoques metodológicos con los cuales ya estaba más familiarizado, como lo son la etnografía, la fenomenología interpretativista o hermenéutica y la narratividad. Todo esto fue parte de lo que fue nutriendo la información para que se reestructurara el proyecto desde la sistematización de experiencias en los contextos educativos.

El proyecto oficialmente comenzó en 2021 con mi ingreso al programa de doctorado, pero la inmersión en el tema y las prácticas ha llevado a un involucramiento directo con la institución a partir de que en marzo del año 2022, me vi siendo integrado a equipos organizadores conformados por docentes, integrantes del COPSA (Consejo de Presidentes y Sociedades de Alumnos de la IBERO CDMX)[29] y figuras como Michelle Gama y Manuel López que han impulsado la agenda feminista de la perspectiva crítica de género y su incidencia dentro de la universidad. La idea es que buscaban quienes pudieran proponer actividades para la reflexión de los varones en el 9M en el momento en que se estaba regresando de las clases a distancia y se iba implementando el retorno de la comunidad a las clases presenciales.

A partir de lo anterior, fue que mi colega Iván Salazar Mendiola y yo integramos el equipo facilitador que sería invitado para proponer y facilitar los talleres enfocados a los hombres de la comunidad universitaria para el 9M del año 2022, situación que se repitió para los años 2023 y 2024. A partir de esto se abrió una puerta en la que el equipo fue convocado para realizar

[29] COPSA era la denominación a la organización de representantes estudiantiles.

espacios de trabajo con hombres y las masculinidades, tanto propuestos por estudiantes de la misma comunidad universitaria, como por quienes gestionaban eventos oficiales de la institución. A esto se sumaría eventualmente la invitación al proyecto PRONACES 319149 "Desarticulando la violencia juvenil y de género en Instituciones de Educación Superior de México" coordinado por la Dra. Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara de la Universidad Autónoma de Nayarit, siendo parte del equipo que representaba a la IBERO entre diez universidades, la única privada del resto. En este proyecto también tuvimos la oportunidad de hacer una propuesta de talleres y actividades didácticas focalizados a los hombres para recabar sus experiencias, opiniones y sentires alrededor del tema de las violencias de género.

Durante este proceso fue que se dieron diversos espacios, situaciones y acontecimientos en los que de forma directa e indirecta pude dar cuenta de la diversidad de procesos que se articulan a partir de la procuración de atender lo que acontece con quienes se enuncian como hombres dentro de la comunidad que integra una institución de educación superior. Desde el punto de vista de esta investigación, esa cuestión radica en que la coyuntura social a nivel global, pero sobre todo local del contexto mexicano que ha planteado el requerimiento –por no decir exigencia— cada vez más explícito hacia los hombres para que busquen actuar para cambiar las condiciones que afectan a las mujeres. Sin embargo, también ha influido en que se dieran cuenta de la forma en que el cisheteropatriarcado les ha afectado a ellos y limitan muchas de las posibilidades de su desarrollo, de sus experiencias de vida, entre las cuales se halla también el habitar y ser parte de una comunidad educativa universitaria.

A partir de esto se puede identificar que la serie de circunstancias en la IBERO, que han llevado a la conformación del Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género, el

Comité de Atención a la Violencia de Género, así como la inclusión de la perspectiva de género en la estructura curricular mediante los Planes Manresa para nivel licenciatura, ponen de manifiesto que el tema del género, la noción de dicha dimensión como algo prioritario institucionalmente, ha estado permeando de diversas maneras y grados a quienes integran la UIA. Esto se apreció de forma directa con las actividades que se fueron realizando con motivo del 8M y el 9M desde el año 2020 hasta el año 2024, entre las que también se han podido dilucidar y surgir algunas iniciativas propias desde la comunidad estudiantil.

La cuestión es que, como ha señalado Cerva Cerna (2016), la implementación de la perspectiva de género en instituciones es un tema que cuesta trabajo entender a los hombres debido a que hay una creencia de que este tema compete o trata sólo a las mujeres, que los hombres no llegan a identificarse como parte del entramado del orden de género cisheteropatriarcal, como algo que también influye en su forma de comportarse y actuar. De ahí la relevancia que plantea Fernández Chagoya (2018) al respecto de los grupos de trabajo con hombres y masculinidades sobre pensar sobre esas mismas categorías y cómo es que están constituidas y lo que implica replantearlas en el seno de una cultura cisheteropatriarcal en la que el ser hombre y la cisheterosexualidad sigue teniendo cierta hegemonía frente al ser mujer, lo femenino y las disidencias sexuales.

Retomando la idea de que el enunciarse como hombres y masculinos se da desde procesos de aprendizaje y reiteración de prácticas masculinizantes (Connell, 2003), aquellas codificadas de dicha manera. Para esta investigación en un principio me dediqué a poner especial atención en qué es lo que se entiende por “ser hombre” y “lo masculino” ya que el mismo concepto de género puede verse sometido a múltiples significados (Henderson & Nicolazzo, 2019), lo mismo

con el de violencia (Titchiner, 2019) que está sujeto a un marco interpretativo de las prácticas y acciones sociales en determinada cultura (Ramírez Solórzano, 2003). Estas palabras se articulaban de forma que su entrecruzamiento daba los marcos conceptuales y situacionales con los que se planteaban preguntas y temas a los participantes conforme iban compartiendo sus relatos, sentires y reflexiones; que me narraban sus experiencias pero, a la vez, se iban reconociendo toda la serie de circunstancias y acciones en las que diferentes circunstancias impulsaban que se fueran dando ciertas dinámicas y también que se fueran configurando los sentires que se comparten y analizan en esta investigación.

El foco ha estado en quiénes y cómo se definen como hombres en la universidad y cuáles actitudes, representaciones y actos son los que en determinado lugar y momento se asumen como tal, así como indagar su sentir frente a este tipo de apreciaciones. Ese filtro ha sido puesto de manifiesto desde la invitación a participar en el estudio, preguntando en la encuesta de participación para las entrevistas individuales (Anexo 2) si se identificaban como “hombres”. A todos los participantes que fueron entrevistados de forma individual se les envió por correo electrónico la página de internet con el formulario para que tuvieran conocimiento de qué se indagaría en la entrevista, así como los métodos de trabajo con participantes y también las cláusulas del consentimiento informado.

Esta tarea implicó ver que, a pesar de que haya similitudes en los perfiles de una gran parte de quienes asisten a una institución educativa de élite dentro de un país tan desigual como México, siempre hay una diversidad de trayectorias de vida, mediados por diversos campos sociales (Bourdieu, 2009), desde las que se enuncian las personas. A pesar de ello, en la sistematización,

> aunque la diversidad de experiencias fuera muy grande en lo específico, el ordenamiento y clasificación de sus elementos, su reconstrucción histórica, el análisis de sus aspectos similares y diferentes, el debate sobre cómo se conceptualizan las actividades, podía permitir un análisis crítico común, posibilitando una primera teorización a partir de explicitar los aprendizajes que obtenemos de la práctica cotidiana. (Jara Holliday, 2018, p. 20).

Debido a la amplia cantidad de información y la riqueza de datos que se han venido construyendo al *moverme* (Ahmed, 2019) en la realización de esta investigación, es que se ha optado por que la sistematización, como base metodológica, funja como el registro derivado de esta experiencia que da cuenta de un proceso de producción de conocimiento y de los cuales se pueden desprender aprendizajes (Jara Holliday, 2018; Londoño Uribe & Atehortúa, 2011), que sirvan "para ofrecerlo como orientación a otras experiencias similares" (Quiroz y Morgan, 1988 citado en Jara Holliday, 2018, p. 58).

Bajo esta sistematización de lo recabado se ha llegado a la decisión de que esta experiencia, en su complejidad y acontecer, puede servir y aportar para aprender y plantear un posible uso que también contribuya en las discusiones sobre lo que implica el reconocer el fenómeno de las violencias de género que se manifiestan y reproducen dentro del espacio educativo de la universidad.

Como lo plantea Jara Holliday retomando a Diego Palma (Jara Holliday, 2018, p. 47), es pieza clave identificar el elemento concreto que se sistematiza que, para este estudio, son las respuestas afectivas de los estudiantes hombres a partir de la práctica institucional y educativa, formal, no formal e informal, que se gestan entre los diversos actores que habitan y constituyen el espacio universitario (social, físico, simbólico). Estas respuestas afectivas se manifiestan en

los talleres, el abordaje de estos temas en clases (como currículo explícito y oficial),[30] y también en las dinámicas socioculturales internas, entendidas en ocasiones como cultura escolar (Buquet Corleto et al., 2014; Kopelovich, 2020; Mayes et al., 2020; Mingo & Moreno, 2017), que delimitan el reconocimiento o la reflexión de la identidad de género de los hombres frente a las violencias de género.

Otro detalle que ha llevado a la sistematización, es que también parte de reconocer que hay un amplio abanico de métodos en los que se construyen y recaban los datos, ya sea mediante revisión de archivos, entrevistas, diarios de campo, productos de actividades como talleres, y los diversos elementos que quedan como testimonios y registro de las acciones y prácticas de las personas involucradas en el tema indagado (Londoño Uribe & Atehortúa, 2011).

En la sistematización de experiencias también se plantea el reconocer figuras o actores clave (Jara Holliday, 2011) que formen parte de dichas experiencias o que tengan información que sea significativa sobre los temas que se estudian (Londoño Uribe & Atehortúa, 2011, p. 31). Sin embargo, para esta investigación, esa identificación de "actores clave" se ha replanteado bajo la prerrogativa de hacer hincapié en que la participación consensuada y motivada por los asistentes ya es un signo que suma relevancia ante la misma condición de poca consistencia y participación en los talleres dentro de los cuales era común que comentaran que sí les agradaba la idea, pero que al final no volvían a hacerse presentes.

Lo que se pudo apreciar en los talleres, con la participación de sus distintos asistentes, es que había una riqueza de experiencias y relatos de vida; quienes han querido compartir sobre ellos

[30] Aquí me remito a lo explícito como el currículo oficial que se plantea desde las políticas institucionales de contenido transversalizado por los tres ejes, sustentabilidad, interculturalidad y género. Ya la forma y los métodos en que se aplica varían dependiendo de las figuras docentes.

mismos en esta investigación en sí mismo ya implicaba un elemento a destacar bajo el reconocimiento de que los mismos hombres sólo se animaban a hablar en determinadas condiciones: un día o sesión asignados para los talleres o conversatorios, o la entrevista individual directa en la que se podía ahondar aún más en sus trayectorias de vida y escolares. Este dato daba cuenta de la forma en que los afectos movían a los hombres (cis, trans, heterosexual y no heterosexuales) para exponer su apreciación sobre las violencias de género en la universidad. Es por ello por lo que la investigación busca explorar y describir aquello qué se puede encontrar en las experiencias de los estudiantes hombres con relación a ese fenómeno. No pretende generalizarse, como se plantea desde la misma propuesta de sistematización de experiencias en educación (Bernaldo de Quirós & Rodríguez, 2004; Bernechea García & Morgan Tirado, 2010; Jara Holliday, 2018), pero sí servir como un registro que expone lo que ha implicado el trabajo con los hombres frente a las violencias de género dentro del ámbito educativo.

Aquí se le da el peso a la interpretación que los diversos agentes que participan asignan al fenómeno que se estudia (Jara Holliday, 2018); sus relatos y lo que pueden narrar desde sus experiencias son parte integra del proceso a partir del cual se reconoce un aporte de conocimiento, ya que:

> Contiene la memoria de la experiencia narrada por los actores a través del lenguaje, se remite a los recuerdos personales, a los que posea una comunidad o grupo sobre una experiencia y a la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectados sobre el pasado reinventado. (Londoño Uribe & Atehortúa, 2011, p. 32).

La sistematización, pues, viene a retomar la discusión sobre la teoría y práctica como elementos extrapolados (Jara Holliday, 2018, p. 30), pero que en su realización pone de manifiesto su carácter indisociable de la vida de las personas y grupos sociales que se estudian, de que la teoría y la práctica también se van retroalimentando continuamente a partir de reconocer que en las interacciones sociales surgen y se construyen formas de conocimiento y aprendizajes. Esto fue algo que en un principio no había sido planteado para la investigación, pero en su misma realización fue cobrando el sentido y peso que podría brindar dicho acercamiento. Así fue como, la misma acción de narrar o relatar la experiencia, ya implicaba en esta investigación formas en que los interlocutores iban construyendo cierta forma de análisis y reflexión imbuidos de sentires y lógicas argumentativas a partir de que los compartieron, de que se enuncian y comunican. Una forma de comunicar un proyecto que a la vez ha intervenido en la realidad (Bernechea García & Morgan Tirado, 2010) institucional, social y de quienes participaron al compartir sus propias experiencias. Los cuatro entrevistados habían asistido a alguno de los talleres realizados en esos tres años.

Aunque esta metodología da un peso mayor a la práctica, en un supuesto rechazo a que la teoría se imponga a la realidad y que sea la práctica la que la nutra, Jara Holliday también ha puntualizado que en la sistematización:

> se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas. (2018, p. 40).

En este caso se considera, como lo han señalado Londoño Uribe y Atehortúa (2011), que es una retroalimentación constante la que fue guiando las prácticas y aprendizajes, ya que en la realización de los talleres se planteaban fundamentos y un lenguaje extraído de la teoría, lo mismo con las entrevistas individuales realizadas. Fue entonces que la revisión teórica fue parte de lo que fundamentó la estructuración y objetivos de los talleres y las entrevistas que se fueron realizando, pero a la vez la práctica y el acontecer iban configurando determinadas situaciones que a la vez iban moviendo las reflexiones e indagaciones del estudio, lo que derivó en el reconocimiento de conceptos y expresiones manifestadas por los participantes del estudio con los cuales daban cuenta esas mismas emocionalidades, pero también de aquello que han aprendido y que les sirve de herramientas para entender aquellas condiciones que identificaban en sus experiencias: el ser hombre, la reacción a la reflexión sobre el género (posturas reaccionarias), contraste entre experiencias de un espacio para hombres y uno para mujeres frente a la coyuntura social, cercanía o distancia para reconocer aquellos actos y comportamientos violentos de la cultura cisheteropatriarcal.

Por último, se habla de experiencia como el fundamento concreto a partir del cual se trabaja en esta investigación, es por ello por lo que considero importante señalar que las experiencias aquí son entendidas como esos procesos por los que las personas pasan como sujetos históricos, que viven y actúan, pero que también están sujetas a condiciones, reacciones, mediadas por la forma en que también interactúan con el medio que habitan y las comunidades que integran. “Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la*

realidad histórico-social"[31] (Jara Holliday, 2018, p. 52). Toda experiencia está contextualizada, surge y se sitúa en determinado lugar y tiempo, pero también a partir de las acciones e interacciones sociales de las personas, haciéndolas individuales y colectivas a la vez (*Ibid.*, p. 54).

Esta experiencia de abordar las experiencias de estudiantes hombres también da cuenta de una serie de situaciones y condiciones que delimitaron muchos de los aspectos que se iban suscitando en la Universidad Iberoamericana, de la forma en que su comunidad devenía en su acontecer ante las coyunturas sociales e institucionales, en las cuales me vi inmerso con cierto tipo de protagonismo en el abordaje del mismo tema de esta investigación al llegar a ser en varias ocasiones quien impartía los talleres y conversatorios.

4.1 Sistematización de experiencias como abanico metodológico y dialéctico

La sistematización de experiencias, pese a que ha tenido distintos retractores y se ha cuestionado mucho desde posturas más positivistas de las ciencias sociales (Bernaldo de Quirós & Rodríguez, 2004; Bernechea García & Morgan Tirado, 2010; Jara Holliday, 2011, 2018), ha tenido gran parte de su consolidación en Latinoamérica como una propuesta metodológica que ha servido en diversas ocasiones para validar otras formas de creación de conocimiento que ponen de manifiesto que los aprendizajes se pueden suscitar de otras maneras, de que se pueden construir y validar otros saberes que en ciertas ocasiones se omiten o dejan de lado en las investigaciones educativas y que también parten de reconocer el carácter concientizador

[31] Cursivas de la original.

bajo las cuales se llevan a cabo estos proceso desde la dimensión educativa (Jara Holliday, 2018).

A veces se llega a asumir que la sistematización es la mera organización y presentación de los datos recabados en campo (Bernechea García & Morgan Tirado, 2010; Jara Holliday, 2018), no obstante, los fundamentos de que se hable de sistematización de experiencias parte de reconocer que en los procesos investigativos a la vez inciden de forma directa en la realidad estudiada y van generando datos dentro del mismo proceso que al ser recabados, considerados y analizados, pueden plantearse como conocimientos dignos de compartirse para el resto de investigaciones que aborden tópicos relacionados al fenómeno de estudio (Bernechea García & Morgan Tirado, 2010; Jara Holliday, 2018; Londoño Uribe & Atehortúa, 2011; Mejía, 2012).

Reconoce que tanto las personas que son estudiadas, en este caso los estudiantes hombres de nivel licenciatura de la UIA, como quien estudia el fenómeno son parte de la construcción de ese conocimiento, y así es como lo plantea Mejía (2012): "[cuando] decimos que la sistematización es transversal, nos referimos a que nos vamos a convertir en observadoras(es) de nuestra propia práctica y de los resultados de ella. Esto, hoy en investigación se denomina a estos procesos auto observantes" (p.25). Esto ha implicado el revisitar el trabajo que se fue desarrollando en tres años que se comenzó el proyecto de investigación, pero también reconocer los antecedentes y lo que se pudo experimentar previamente como docente y estudiante entre los años 2016 y 2021; momentos y espacios que fueron parte de lo que dirigió la identificación de los temas que se discuten en este estudio.

La práctica, el hacer la investigación, fue en gran medida algo a partir de lo que se han delineado varios de los aprendizajes y conocimientos de este estudio. Como lo plantea Jara Holliday:

> tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas. (2018, p. 17)

La diversa cantidad de acontecimientos que se fueron suscitando en los cuatro años de estudio han conllevado a la construcción y obtención de un amplio espectro de datos e información que atraviesa distintos ámbitos y temáticas relacionados a la educación como fenómeno antropológico, pero también a cuestiones sobre las instituciones sociales, el espacios y las comunidades de los espacios educativos, la cultura escolar, la acción y agencia de sus integrantes y las tensiones que emergen entre los choques de posturas críticas contra hegemonías socioculturales, como lo es el mismo heteropatriarcado. De ahí que en el análisis de los datos recabados se decidió por plantear la sistematización de las experiencias a partir de dividir esos datos en tres dimensiones en los que se manifiesta claramente el reconocimiento de la atención e intervención en las experiencias afectivas de los estudiantes hombres: a) Política.- que remite a la implementación de los programas, políticas administrativas y académicas, organismos para la atención de las violencias de género en la UIA; b) Práctica, que remite a la acción realizada directamente con los estudiantes (los talleres, las entrevistas, el trabajo en clase, etcétera); c) Cultural escolar, bajo el sentido de que también se ha buscado

incidir en las redes simbólicas y prácticas sociales de la comunidad que integra la IBERO a partir de la difusión y conversación constante de estos temas, así como el impulso de actividades para la comunidad.

Para la obtención de datos, como se ha podido apreciar revisando los textos de investigaciones que han recurrido a la sistematización de experiencias (Bernechea García & Morgan Tirado, 2010; Jara Holliday, 2011, 2018; Londoño Uribe & Atehortúa, 2011; Mejía, 2012) es que los métodos de construcción de datos sobre el objeto de estudio son variados y hay quienes en su momento han aplicado diversas técnicas que incluyen elementos como el diario de campo etnográfico, las narrativas construidas colectivamente, los relatos, apuntes de registro, todo aquello que funja como archivo y registro de lo que sucedió en la investigación.

Como lo plantean Londoño Uribe y Atehortúa (2011, p. 35), la forma en que se concretaron las técnicas interactivas en formas de archivo y registro a partir del contacto con integrantes de la UIA, fueron descriptivas, a partir de la forma en que las personas entrevistadas planteaban los relatos que llevaron a su sentir y reflexionar sobre las violencias de género, lo que significa ser hombres. También fueron *expresivas* a partir de los productos de carácter artístico que se realizaron con las actividades de los talleres grupales en los que debían de crear personajes que representaran a un estudiante hombre o a la violencia machista y patriarcal.

Los relatos y la compartición de la experiencia de las personas que fueron entrevistadas sirven también como estos registros *histórico narrativas* que han dado cuenta del contexto que habitan estudiantes que se enuncian como hombres en la IBERO. Su memoria, el relato de sus experiencias desde lo que han vivido y reflexionado a partir de esas situaciones por las que han

pasado en sus procesos formativos, queda plasmado y dialoga con el resto que acontecimientos que se suscitan en la "vida cotidiana" del espacio educativo universitario. Esto corresponde con el hecho de que se pueda asumir que "la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo" (Connelly y Clandinin, 1995, p.11 en Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019, p. 232).

La investigadora González Jiménez ha señalado que una forma de poder plantear la reflexión de la identidad sexogenérica con estudiantes era a través de relatos con los que narraban sus historias de vida (2012, p. 24). Aunque la investigación no recurrió a las historias de vida, si se basó en la compartición de sentires, de lo que las personas entrevistadas han vivido con relación a reconocerse como hombres que forman parte de una universidad en la que se ha hecho manifiesto que se viven violencias de género, que son parte de una comunidad que plantea lo cuestiona la responsabilidad de todas las personas que la integran.

En el caso de la creación de personajes de los talleres se optó por que hicieran narrativas debido a que considero que permiten que haya cierta libertad de expresar visiones y emociones de lo que se comparte, que son manifiestas en los detalles y acentos que los participantes hacen en determinados datos derivados de enunciarse como hombres universitarios frente a las violencias de género. También por la forma en que se gesta la relación investigador-investigado ya que "[e]l trabajo narrativo es de acompañamiento con el otro, lo que favorece la comprensión de la realidad educativa en un proceso dialógico, social e intersubjetivo" (Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019, p. 234). La sistematización de experiencias a través de lo que se

relató y narró por parte de personas entrevistadas y de participantes en los talleres se convierte, así, en una construcción de un conocimiento personal y colectivo en el que todos los involucrados se motivan y actúan conscientemente frente a los elementos que influyen en esa realidad social (Londoño Uribe & Atehortúa, 2011, p. 33).

Por último, la técnica *analítica*, siguiendo con lo propuesto por Londoño Uribe y Atehortúa (2011, p. 35), se manifestaba en las entrevistas y los talleres grupales ya que había momentos en que se planteaban preguntas hipotéticas o que buscaban ahondar en los significados con los que dotan sus experiencias, o también los distintos escenarios que los estudiantes viven y sobre los que trataban de plantear el reconocimiento de condiciones que estaban ceñidas o influidas por los mandatos de género (Lagarde, 1996) y el régimen heteronormativo (Butler, 2007; Connell, 2003). Era un proceso analítico y reflexivo que, derivado de preguntas como "¿qué sentirías si alguna persona cercana apareciera en el tendedero?", se llevaba a un proceso en el que iban descifrando una serie de circunstancias por las que atravesaban, tanto quienes no habían vivido algo así, hasta quienes reconocían haber pasado por una situación como esa con un amigo o familiar cercano. Esto en ocasiones también llevó al planteamiento hipotético de ese mismo escenario, pero colocando al mismo entrevistado como el denunciado, detalle que también llevaba a esas reflexiones sobre una serie de sentires que se desatan ante un punto de cuestionamiento de su forma de ser como hombres.

Además, siguiendo con este fundamento analítico se la sistematización de experiencias, los talleres estuvieron constituidos por una estructura didáctica que guío los procesos de reflexión y aprendizaje a partir de la realización de las actividades. Los integrantes del equipo facilitador redactamos una carta descriptiva con objetivos determinados y guiados bajo la premisa de que

los participantes de estos talleres se animaran a compartir cómo se sienten que sean hombres, de que haya una demanda de parte de las mujeres al cese de violencias que viven y que en gran medida son adjudicadas a los varones, y también de que se den cuenta de que el patriarcado es algo que afecta e influye en muchas de sus visiones y maneras de vivir su vida. La idea era que, además de poder investigar sobre lo que viven, nos interesaba que sirvieran, como lo proponen Londoño Uribe y Atehortúa (2011, p. 35) con respecto a lo que puede derivar de la sistematización de experiencias: "para construir dialógicamente comprensiones, enfoques y explicaciones que lleven a los sujetos involucrados a identificarse, a reflexionarse y a recrear nuevos sentidos en su proyecto de vida".

Dar cuenta de por qué la sistematización de los relatos sirve como forma de recopilación de las experiencias que se comparten como una "secuencia de eventos en la que los significados de cada uno de estos puedan ser entendidos en su relación como un todo […] [una forma en que se] expresa el significado de eventos"[32] (Elliott, 2005, p. 3). En otras palabras, los relatos que se articularon bajo el carácter narrativo son: cronológicos, significativos e inherentemente sociales porque están dirigidos a una audiencia en particular (*Ibid*. P. 4). En el caso de las entrevistas individuales yo jugaría el rol de audiencia, como quien escucha e indaga de sus vidas y prácticas. En el caso de los talleres se dirigían a quienes estaban presentes, espacios de socialización de los afectos que les mueven, que les llevan a sentirse identificados con personas con las que sienten que tienen algo en común (ser hombres, estudiantes, jóvenes, confusión, temor, malestar, etcétera).

[32] Traducido del inglés por parte del autor.

Aquí la sistematización de las experiencias de los estudiantes hombres y lo que ha girado alrededor de este tema se plantea como un elemento del que se han desprendido una serie de aprendizajes y conocimientos en su proceso que ameritan ser socializados para los estudios en educación y género. Pensándolo no como un mero archivo histórico o testimonial en sí, más bien verlo bajo el sentido de que

> no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas. (Jara Holliday, 2018, p. 22).

La sistematización de experiencias se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender *teóricamente* –en un nivel de abstracción y generalización mayor– la particularidad de nuestra experiencia y, por tanto, que podamos asumirla en nuestras manos con una *intencionalidad transformadora* hacia el futuro. (Jara Holliday, 2018, p. 62)

4.1.1 Una breve aproximación al segmento poblacional de estudiantes de la UIA

Como ya se ha visto, en México la educación ha estado ampliamente negada a diversos sectores de la sociedad en diversos momentos de su historia (Suárez-Zozaya, 2012), lo que eventualmente ha implicado la instauración de políticas que han venido impulsando la apertura de las puertas del nivel superior (Quintero & Bautista, 2018). A la vez, la serie de crisis económicas del Estado que se fueron suscitando en la década de 1980 y las visiones políticas de los gobiernos que en su momento lo administraron, bajo el paradigma neoliberal del

enaltecimiento de lo privado en contra de lo público, acrecentó la presencia y la matrícula de las universidades privadas entre la década de 1990 y principios de los 2000 (Didriksson Takayanagui et al., 2016; "La educación superior privada en México", 2002; Olivier Téllez, 2007; Silas Casillas, 2005) lo que ha llevado a cierta diversificación de quienes se han podido incorporar a la matrícula de algunas de estas instituciones (Suárez-Zozaya, 2012, 2013).

Tratar de definir o caracterizar a la población que integra una institución educativa que cuenta con más de 10,000 estudiantes de todos los grados como la IBERO puede llevar a una generalización que rompe justo las cualidades de la diversidad o heterogeneidad de quienes asisten a instituciones privadas después de ese crecimiento amplio dado desde finales del siglo XX. A pesar de ello, hay ciertos tipos de idearios o estereotipos sobre quienes asisten a determinadas instituciones, en particular de las instituciones que han sido creadas e integradas por las élites económicas, religiosas y/o políticas del país. Esto va de la mano con el hecho de que la tendencia es que quienes han estudiado toda su vida en escuelas privadas termine estudiando también una carrera en una universidad privada (Suárez-Zozaya, 2012).

En este panorama la UIA es una institución privada de élite que ha impulsado programas de integración de sectores sociales vulnerables o de escasos recursos a través de becas como *Si quieres puedes* o *Beca IBERO*, justo con la idea de "abrir la UIA" a esos sectores populares, como lo señaló en su momento el rector Fernández Dávalos:

> El programa "Si quieres ¡PUEDES!" tiene la finalidad de enriquecer la vida de nuestra Universidad Iberoamericana con el intercambio, con la presencia de ustedes provenientes de

> diversos entornos sociales, sobre todo de sectores populares, clases medias, clases medias bajas que nos ayuden a transformarnos como comunidad universitaria.[33]

Este programa exclusivo para nivel licenciatura permaneció en la institución incluso posteriormente a la gestión de Dávalos, y en el otoño de 2022 los números indicaban un total de 587 estudiantes que contaban con dicho apoyo (IBERO Ciudad de México, 2024) lo que representa casi el 6 por ciento de la matrícula de licenciatura. También tuvieron *Beca IBERO* para descuento de colegiatura un total de 605 estudiantes, lo que equivale al 6.1 por ciento; de Excelencia Académica hubo 300 estudiantes de licenciatura que equivale a un 3 por ciento; y de "otras becas" habían 440 de licenciatura que equivale a casi 4.5 por ciento. Si se sumaran todos esos porcentajes de estudiantes con beca estaría alcanzando casi el 20 por ciento del total de la matrícula escolar de nivel licenciatura.[34] Lo que indicaría que es probable que el 80 por ciento restante, un aproximado de 7,866 estudiantes, puede cubrir los costos con sus propios medios y recursos económicos.

Pero a pesar de que haya ese tipo de políticas progresistas para la integración de clases sociales populares o de escasos de recursos, a la UIA se le sigue caracterizando, junto con otros espacios escolares ya mencionados como el ITESM, el ITAM y la Anáhuac, como centros superiores de élite (Olivier Téllez, 2007), debido a que son integradas en gran medida por estudiantes provenientes de los sectores más acomodados de la sociedad mexicana.

[33] Nota extraída de: https://ibero.mx/prensa/rector-reconoce-labor-transformadora-de-programa-si-quieres-puedes

[34] Cabe aclarar que de esas becas hay algunas que pueden ser acumulables, por lo que la suma total se basa en un escenario hipotético en el que fueran becas completamente asignadas a diferentes estudiantes.

Sin embargo, es pertinente cerrar esta sección haciendo énfasis en que, a pesar de que efectivamente sí haya un carácter económico que marque una cualidad de una amplia mayoría de los estudiantes que integran esta universidad, en su haber aún se hallan diversas trayectorias de vida que remarcan otras cualidades específicas de cada persona, no sólo en lo económico y religioso, sino también en factores como los nichos familiares de los que provienen, las profesiones y niveles educativos de sus padres y madres, la región o el país del que provengan, la carrera que están estudiando en la misma UIA, por mencionar algunos. Todos esos detalles pueden verse transferidos en la forma en que experimentan el ser hombres y también en la vivencia de realizar sus estudios en dicha institución.

4.2 Abordando el campo: parámetros, acciones y limitaciones

El marco temporal de la investigación abarca como técnicas de recolección de datos la realización de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, y también el fungir como facilitador en una serie actividades grupales, entre pláticas y talleres llevados a cabo entre la primavera del año 2022 a la verano del año 2024, actividades que se basaron en la realización de dinámicas enfocadas al trabajo con hombres, las cuales incluían la realización de cuestionarios interactivos y la creación de narrativas con personajes ilustrados y también la creación de memes con mensajes de reflexión y crítica sobre el ser hombres y la masculinidad dentro del patriarcado.

Sumado a lo anterior, también se contemplaron antecedentes contextuales, unos dados por los registros identificados en notas de prensa o de canales de comunicación oficiales de la UIA y algunos otros mediante experiencia directa (proceso inductivo previo), como el paro de mujeres de 2020, las clases que pude impartir como docente entre otoño de 2019 y primavera de 2021 e incluso mi vida como estudiante de posgrado en la misma UIA de los años 2016 a 2018 (elementos presentes en el capítulo contextual). A esto se suma la revisión de medios de comunicación (redes sociales) en las que se manifestaron opiniones y sentires de integrantes de la comunidad universitaria por causa de esos eventos, entre las que se encuentran la creada por estudiantes para compartir auto (*carpool*) en Facebook y las respuestas a redes sociales como Instagram ante la difusión de eventos como el 8M y los paros nacionales de mujeres con motivo del 9M.

4.2.1 Testimonio personal del ahondar en las experiencias de estudiantes hombres

En su momento se planteó que esto pudiera ser una autoetnografía, pero ante la adecuación a que se recurriera a la sistematización de experiencias, como lo han hecho otras figuras que han recurrido e impulsado la consagración de esta metodología de investigación en educación (Jara Holliday, 2011, 2018; Londoño Uribe & Atehortúa, 2011; Mejía, 2012), consideré importante comenzar con dar cuenta en parte de un testimonio personal al respecto de llevar a cabo esta investigación.

Hacer énfasis en la influencia y presencia de lo que como investigador me ha movido a querer hablar de este tema parte de reconocer que desde mi propia biografía y mi campo de acción se encarnan también reflexiones a partir de estos fenómenos. En el momento en que puedo llegar a reflejar ciertos sentires o dudas y descubrimientos que han derivado de los acontecimientos que se han manifestado en la UIA como consecuencia de la presencia de las violencias de género es que se configuraron esas inquietudes sobre la experiencia de estudiar en una institución educativa de nivel superior en la que también he podido trabajar y dar clases. Soy parte de esa misma comunidad de alguna manera y no me siento ajeno a ésta.

Así, estos saberes que se fueron dando desde la experiencia previa a iniciar el proyecto de investigación como son mis estudios de maestría y mi ejercicio docente que da la posibilidad de vivir las perspectivas desde dos puntos de vista diferentes, fueron reconfigurándose como aprendizajes a partir de su reflexión crítica (Bernechea García & Morgan Tirado, 2010, p. 100). Esto sirvió para identificar el objeto de esta investigación, los problemas sobre los que se quiere intervenir o *moverse* hacia la incidencia en la realidad a partir de lo educativo.

A la vez, esos aprendizajes, fueron ajustándose a la práctica e indagación que se iba sosteniendo a través de los talleres que me tocaron realizar. Fue a partir de estos que se suscitaba este momento en el que compartía este identificarme como hombre, pero a la vez ver la heterogeneidad de trayectorias de vida atravesadas por la clase, la raza, la orientación sexual, la religión, las edades, entre otras. Éramos hombres, los cuales compartíamos prácticas de género (Connell, 2003) de ciertos rasgos de ese *deber ser* desde el enunciarnos de esa manera, pero los procesos de cuestionarse qué significa serlo eran diversos; las reflexiones también podían materializarse en sentires heterogéneos, los afectos que se llegaban a compartir iban desde el temor, la frustración y la esperanza hasta el odio, el desprecio y rechazo.

¿Qué implicaba, entonces, identificar esas situaciones y aconteceres a partir de verme involucrado en la indagación de las experiencias afectivas de estudiantes hombres de la UIA? A partir de verme integrado en los equipos de trabajo para los talleres del 8M, 9M y gestionados por docentes y estudiantes de la universidad, pude dar cuenta de que el principal objetivo era que de inicio se crearan esos espacios para que los hombres hablen y compartan, que se evitara que se volvieran "clubs de Toby"[35] y que sirvieran para encausar hacia reflexiones que lleven a posicionarse como actores que también pueden transformar las condiciones de desigualdad que habitamos desde el género y las sexualidades. Por otro lado, el objetivo que resonaba en mi propia experiencia y trayectoria era el que en el reconocimiento de estas experiencias y los procesos que viven los estudiantes se podía cuidar o evitar que estos hombres terminaran decantándose por contenidos y perspectivas reaccionarias que enaltecen un rechazo a los

[35] Se refiere a los grupos exclusivos sólo para hombres en los cuales negaban el acceso a las mujeres. Deriva de una serie de historietas que también fue animada llamaba La pequeña Lulú.

movimientos de las mujeres, los estudios queer y la perspectiva de género en general, como han surgido en los últimos años (Vega Solís & Cabezas Fernández, 2022).

En este proceso de indagación del tema me adentré ampliamente en los estudios de género y educación con respecto a aquella literatura que habla de la formación de los hombres y las masculinidades. Estos estudios fueron, en gran medida, los principales referentes en los que se fundamentó la propuesta de los talleres para basarse en que se reflexionara sobre qué les significa ser hombres, qué peso tiene esa categoría identitaria que habitan en sus trayectorias y procesos de vida y de estudios. Esto a la vez implicó que se dieran cuenta de que la perspectiva de género no sólo "trata de las mujeres" o es para que cambiemos sólo por las mujeres, sino que se llegue a la realización de que los mandatos de género (Lagarde, 1996) también nos afectan, nos limitan y condicionan a asumir, reprimir, contener, negar y reproducir actos y prácticas que ponen en riesgo la vida, la salud física y mental.

Dentro de los talleres recurrí en diversas ocasiones a compartir reflexiones personales sobre cómo es que se iban dando estos momentos de meditación, de darse cuenta de que desde el enunciarse como hombre hubo varias ocasiones en las que puse en riesgo mi vida o minimicé la importancia del autocuidado por reivindicar las nociones de que "uno (hombre) tiene que aguantarse", porque así lo vi y viví dentro de mi núcleo familiar. Había un proceso dialógico entre el socializar la experiencia personal y que reconectara con los participantes de los talleres con los cuales se daban momentos de identificación y otros de ampliación del panorama de situaciones por las que se puede vivir desde el ser hombres. Por ejemplo, un estudiante que fue entrevistado de forma individual manifestó en su sentir el peso de las expectativas de parte de su padre al ser un estudiante que tenía una dificultades para el aprendizaje (por eso había

estado en una institución de educación especial previamente), mostraba malestar ante esa situación de que no se le reconociera por no cumplir con esos mandatos internos y que están atravesados por el género también, el no ser suficiente como su hermano que sí había podido cubrir esas expectativas.

Además de estas situaciones que derivaban en gran medida de la realización de los talleres, la construcción de los datos de campo también estaba influida por la forma en que llegaba a interactuar y relacionarme dentro de la comunidad y el espacio social de la universidad. En parte de las entrevistas individuales llegué a percibir y sentir en ciertos momentos cómo los estudiantes se muestran y desenvuelven en determinados espacios y situaciones dentro de la IBERO; qué temas les despertaban ciertas emociones, dudas sobre qué responder, certeza sobre otras respuestas, ganas de compartir más de sus situaciones personales (familia, vínculos sentimentales con parejas o amistades, por mencionar algunos).

Hubo también situaciones en las que se mencionó que no era lo mismo estar en un salón donde la mayoría de la matrícula está compuesta por mujeres que en una donde predominan los hombres o actitudes que enaltecen cualidades codificadas como masculinas como la competencia y agresividad por imponer tus argumentos; tampoco era lo mismo ser alguien que le motiva posicionarse en favor de las causas de movimientos sociales como los de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales, mientras se es, a la vez, parte de un equipo deportivo de alta demanda en el que sus dinámicas internas siguen manifestando prácticas fundadas en la homofobia y la misoginia.

Por último, un detalle que marcó este proceso de investigación ha sido el de ver que, por la coyuntura de movilización social de las mujeres a escala global, pero respondiendo a las particularidades del contexto mexicano, el tema del trabajo con los hombres en las instituciones educativas ha crecido ampliamente. Cada institución, con sus respectivas luchas internas por que se adopte la perspectiva de género (Cerva Cerna, 2017), también ha requerido o ha llegado a darse cuente de que además de eso y de la urgencia por atender la problemática de las violencias de género en sus comunidades, es indispensable el ver cómo se trabaja con los varones como un elemento clave en la ecuación de las denuncias, de quienes son identificados en la mayoría de los casos como los agresores (Castro & Vázquez García, 2008; Mingo & Moreno, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2020).

En ese sentido, me di cuenta de que estaba involucrado en iniciativas que buscaban atender una problemática (la actuación frente a las violencias de género) que de forma paralela fue manifestándose en diferentes espacios educativos. Proyectos que se focalizaban en atender y tratar de incidir con la intención de mejorar las condiciones y dinámicas internas de sus comunidades, de que la cultura escolar mute hacia una en la que se eliminen, en la medida de lo posible, las prácticas cis-heteropatriarcales.

4.2.2 Talleres grupales por el 8M, el 9M y gestión de docentes y estudiantes

La participación en las actividades grupales por parte de la misma institución se dio mediante convite directo de organizadores de eventos programados dentro de UIA por motivo de la conmemoración del 8 de marzo Día Internacional de la Mujer. Desde el año 2022 hasta el año

2024 se dieron estas actividades, mientras que la invitación para participar mediante las entrevistas individuales en el estudio se difundió a partir de los talleres enfocados a hombres por motivo del 9M (9 de marzo) del año 2022 y también la difusión e invitación "boca a boca" andando por el plantel.

El 9 de marzo del año 2022 se nos invitó al equipo facilitador a impartir dos talleres-conversatorios en uno de los auditorios de mayor capacidad de la universidad. También ese día se había extendido una invitación para impartir otro taller aparte que se dio a petición expedita de estudiantes organizados de una de las licenciaturas de la UIA.[36] Los talleres estuvieron enfocados a la escucha y compartición de sentires mediante cuestionarios interactivos (Mentimeter) y abrir el micrófono a todos los participantes para que se animaran a comunicar sus opiniones, los sentires e inquietudes que tenían y que fueran escuchados. Lo que se podía constatar era que varios de los participantes venían con intención de hablar y de ser escuchados. Varios de los comentarios que se compartieron giraron alrededor de la importancia de tener esos encuentros y también dudas sobre sus respectivos procesos individuales de replantearse la forma en que actúan y se relacionan como hombres.

Los dos talleres (talleres T-2-2022-Ins y T-3-2022-Ins en el Anexo 4) realizados ese día en el auditorio tuvieron una asistencia total de aproximadamente 48 personas que, considerando que en uno de estos estuvieron presentes estudiantes de Prepa IBERO, los rangos de edades estuvieron en un rango de entre los 15 y los 60 años. La duración de los talleres fue de aproximadamente dos horas (una hora cada uno), y entre sus participantes se encontraban

[36] A partir de la realización de estos talleres en los que pusimos en práctica ciertas actividades y dinámicas es que publicó un artículo en la revista DiDAC de la Universidad Iberoamericana: "Violencia de género en instituciones de educación superior: experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades" (2023).

docentes, administrativos, estudiantes de posgrado, de licenciatura y media superior, e invitados de la comunidad de Santa Fe por parte del Centro Meneses que también han creado su propio taller de trabajo con hombres. Por otro lado, en el caso del taller gestionado por estudiantes que se realizó ese mismo día, se contó con una asistencia y participación de aproximadamente 14 estudiantes y tres docentes. En todos los talleres se compartió la página de internet y se les extendió la invitación a participar en este proyecto de investigación.

Lo que se pudo apreciar al momento de compartir la invitación y página del proyecto en los distintos eventos es que hubo interés por la plataforma. Dicho interés se constató en esas fechas al revisar el flujo de visitas que recibió la página, teniendo un aproximado de 16 visitas y 24 vistas de la página www.hombresyafectos.net.[37] A esto también habría que sumar que al final de las actividades se les comentó a los asistentes que quienes quisieran sumarse a seguir trabajando el tema y creando estos espacios de reflexión para hombres nos podían compartir sus correos electrónicos. Al final se consiguió una lista de unos 34 correos electrónicos de una parte de los participantes, entre los que había estudiantes, la mayoría de licenciatura, y algunos docentes.

La cuestión fue que, a pesar de la lista de correos y la respuesta de los participantes en la que señalaban tener interés y necesidad de seguir teniendo ese tipo de actividades, cuando se enviaron las invitaciones para llevar a cabo sesiones posteriores de seguimiento la respuesta fue prácticamente nula o escasa, debido a que quienes respondieron señalaron que la reunión

[37] Las visitas del 7 de marzo alcanzaron las 8 personas con 26 vistas, mientras que el 8 de marzo de ese mismo año, un día antes del 9M, tuvo 10 visitantes y 46 vistas. La diferencia entre visita y vista, parte de reconocer que una vista implica sólo la carga de una página (la que sea, aunque sea recarga), mientras que la visita se cuenta cuando ya hay interacción directa con la página y se cubre determinado tiempo de navegación en esta.
La página estuvo activa hasta enero del año 2024.

se empalmaba con sus clases, estaban ocupados o que no tenían tiempo por su carga de trabajo. Esto mismo sucedió en otra serie de iniciativas en el mes de abril de ese mismo año 2022, en las que apoyamos e invitamos a la formación de grupos de trabajo y volvimos a extender la invitación directa para ser entrevistados y participar en el proyecto de investigación. En esa ocasión fueron tres personas las que respondieron, de las cuales sólo dos pudieron asistir a una primera reunión, un docente y un estudiante en su último semestre. Después de eso hubo una segunda reunión por videollamada a la que sólo pudo asistir el estudiante. Posteriormente sólo se pudo articular una tercera reunión por videollamada con el estudiante que egresaba y ya no se volvió a articular otra reunión con personas que participaron en los talleres del 8M y 9M.

Para el año 2023 la difusión del evento del 9M cambió debido a que el PNM se planteó como paro activo por parte de las mujeres que integran la UIA, por lo que en la programación de la semana de conmemoración y actividades por el 8M se identificaban actividades para el 9M no focalizadas meramente a los hombres. Por ejemplo, una muestra de cine con perspectiva de género y charlas y pláticas sobre temas relacionados a los movimientos de las mujeres o la violencia e injusticias que viven.

Para el 8 de marzo de 2023, una docente que impartía una materia que forma parte del Área de Reflexión Universitaria, las cuales están compuestas por grupos de estudiantes de todas las carreras de la UIA, nos invitó a realizar dos talleres, uno para cada grupo, después de que había tenido oportunidad de leer el artículo escrito sobre las actividades que habíamos llevado a cabo por el 9M en el año 2022. El primer grupo contaba con un total de once y en el segundo había

siete estudiantes que se enunciaban como hombres, tanto heterosexuales como de otras orientaciones sexuales.

Las actividades con estos dos grupos fueron grabadas en audio bajo carta consentimiento firmada y las dinámicas realizadas se basaron en la carta descriptiva para talleres que habíamos realizado desde el año 2022, que se remitieron a la elaboración de dos cuestionarios interactivos de *Mentimeter* enfocados a sus sentires y emociones sobre las violencias de género y el 8M. Posteriormente se dio un diálogo abierto en el que compartieron sus reflexiones y llevaron a cabo la construcción y exposición de un personaje para representar un estudiante hombre de la UIA que debía de estar acompañado de una narración. (ver Figura 11)

Figura. 11

Creación de personaje - estudiante de la UIA

Nota. Personaje que representa a un estudiante hombre de la IBERO creado en taller grupal a petición de docente del 8M del año 2023. Colección personal.

Al siguiente día de haber realizado los talleres por el 8M también nos tocaron facilitar otros dos talleres como parte de la oferta de la semana conmemorativa y del PNM que aparecían en la programación oficial. Los nombres de los talleres eran “¿Y qué nos toca hacer? Sumar en lugar de restarle al cambio cultural” y “¿Y qué nos toca a los hombres en el 9M? Trabajo reflexivo a partir del cuerpo” en el horario de 9 a 10 el primero y de 11 a 12 horas el segundo (Ver Figura 12).

Figura. 12

Cartel de actividades del 8M del año 2023

A pesar de que los talleres fueron realizados en un auditorio con menor capacidad de asistencia que los del año anterior, las personas que asistieron (hombres, mujeres y personas de las

disidencias sexuales, una persona de las asistentes se identificó como *queer* y *gender fluid*)[38] desbordaron el número de lugares y hubo quienes alcanzaron a sentarse en las sillas, mientras hubo quienes ante la falta de lugar se sentaron en los escalones, en el suelo y muchas otras quedaron de pie. En estos talleres de nuevo estuvieron presentes estudiantes de licenciatura, posgrado, docentes, administrativos, e incluso en el taller que se realizó en el horario de 11 a 12 horas estuvo presente el rector de la universidad, quien recibió una pregunta por parte de dos estudiantes respecto a la forma en que pretendía impulsar desde su administración esos cambios y reflexiones dentro de la comunidad.

En el inter entre los dos talleres hubo un momento en el que fuimos a apoyar en una actividad que se había propuesto a estudiantes hombres de la Prepa IBERO. Dentro de uno de los auditorios de la universidad congregaron entre 180 y 200 estudiantes de preparatoria acompañados por un equipo aproximado de seis de sus profesores. Esta actividad representó un reto debido a la gestión de tantas personas que, dentro de sus respectivas dinámicas de estudiantes de nivel medio superior, mostraban una mezcla entre interés por ciertas dinámicas y temas, pero también indiferencia: se burlaban, lo tomaban a broma o platicaban entre sí sin prestar atención. En muchas ocasiones los docentes que les acompañaban les pedían orden y atender las indicaciones, les llamaban la atención ante las bromas que hacían o que no dejaban de platicar durante las actividades. Esa actividad cerró con la creación de personajes que les remitieran a la masculinidad y el modelo al que aspiraban llegar a ser como hombres en un futuro. Su principal referente fue Pedro Pascal, actor chileno, por verlo en series como *The*

[38] La identificación *gender fluid*, en español género fluido, se remite a una forma de expresar la identidad de género que se asume como cambiante entre los parámetros generizados y que no necesíteme es permanente (Diamond, 2020).

Mandalorian y *The Last of Us.* Lo que señalaron al preguntarles por qué señalaron que era alguien que además de valiente, tenía un lado cuidador y sensible con respecto a otros personajes.

Para cerrar ese día hubo otro taller que facilité de forma individual a petición de un docente de la misma carrera de los estudiantes que gestionaron por su cuenta el año anterior. En esta ocasión hubo presentes algunos asistentes del taller realizado un año antes, no obstante, hubo bastantes rostros nuevos entre estudiantes y docentes, todos de la misma carrera, que sumados integraron un grupo de unos 12 participantes. En este caso el taller comenzó con un acercamiento de lo que son los estudios de los hombres y las masculinidades dentro de los estudios de género con la idea de familiarizar a los participantes con el lenguaje que se usa, a partir de lo cual se recurrió de nuevo a los cuestionarios interactivos de *Mentimeter* y posteriormente a la creación de personajes, que, en este caso, a diferencia de los grupos del 8M que les tocó representar a un estudiante hombre de la IBERO, tuvieron que personificar la violencia machista y las violencias de género como un sujeto. (ver Figura #)

Figura. 13

Violencia patriarcal como personaje

Nota. Personaje que representa las violencias de género y machista creado en taller grupal a petición de docente del 9M del año 2023. Colección personal.

Uno de los asistentes planteó en su momento que lo que veía preocupante de estos talleres era que sólo personas con conocimiento e interés por cuestionarse sus identidades y formas de relacionarse como hombres son quienes terminan integrándolos o asistiendo a los mismos. A partir de esto dicho asistente preguntó cómo hacerle para que aquellas personas reaccionarias o que reniegan de estas propuestas podrían eventualmente realizar estas actividades. ¿Cómo intervenir con aquellos hombres que ejercen a consciencia o que han sido denunciados y no cambian su pensamiento y actuar sobre estos temas? Su pregunta manifestaba cierta frustración ante el sentir de incapacidad por que se dé un cambio de las circunstancias, de que

haya quienes sí asisten a los talleres mientras hay otros a los que no les interesa en lo más mínimo.

Para otoño del año 2023 se llevaron a cabo dos talleres con estudiantes hombres de nivel licenciatura. En particular fueron actividades realizadas a partir de que le pedimos a un docente de idiomas que nos permitiera realizar los talleres con sus estudiantes hombres. Una vez que le comentamos nuestro interés por poder llevarlos a cabo, nuestro colega les dijo a sus grupos si deseaban participar en la actividad; les preguntó si les interesaría tener un taller sobre masculinidades enfocado a los hombres y, según lo que él nos comentó, los tres grupos mostraron mucho entusiasmo en que se llevara a cabo la actividad. Nos comentó que les agradaba la idea de que se realizaran ese tipo de actividades en la universidad, incluso también las participantes mujeres del grupo estaban interesadas y preguntaron si también estaba abierto para ellas.

En cuanto a esta última situación, decidimos cerrarlo a que fuera un espacio sólo para quienes se enuncian como hombres debido a que consideramos que la presencia de sus compañeras podía llegar a influir en la apertura y confianza para compartir sus sentires, opiniones e inquietudes sobre los temas de género, la violencia que viven las mujeres y lo que significa ser hombres universitarios. Esta consideración sería confirmada de forma directa con los comentarios realizados por estudiantes del primer grupo con el que se llevó a cabo el taller.

Los dos talleres se realizaron el 7 de noviembre de 2023 por la tarde. En el primer grupo que estaba conformado por un aproximado de nueve participantes que provenían de la carrera de negocios internacionales (globales), trabajamos el equipo facilitador mientras nos acompañaba

el profesor de la materia que nos había hecho el favor de ofrecer su tiempo de clase para realizar los talleres con sus grupos. En ambos talleres nos quisimos centrar en preguntarles y plantear una especie de reconocimiento de su trayectoria afectiva, una especie de línea del tiempo de emociones a partir de que estaban realizando sus estudios universitarios. Que nos compartieran un recuerdo de alguna experiencia en que hayan sentido emociones de satisfacción o entusiasmo, pero también una experiencia en que hayan sentido inquietud o incomodidad.

El segundo taller lo realicé de forma individual, en la actividad estuvieron presentes el docente del grupo y siete estudiantes hombres. En ese caso también se dio un proceso de diálogo a partir del cual los participantes iban relatando y narrando su sentir, sus opiniones, con respecto a que se dieran los casos de violencias contra sus compañeras y sus demandas en las manifestaciones que venían realizando cada año. No obstante, también señalaron que no estaban de acuerdo con los tendederos como forma de denuncia, algo compartido por los siete asistentes. Esto es algo que fue comentado por participantes en los demás talleres que se habían realizado previamente. De esto último y de lo acontecido con respecto a cerrar esos talleres a que fueran exclusivos para hombres se ahondará más en el siguiente capítulo.

Por último, para la primavera del año 2024 realizamos dos talleres para el trabajo y reflexión de los hombres con motivo del 8M, una por parte de quienes coordinaron los eventos oficiales ofrecidos en la universidad y otro por parte de la docente que un año antes nos había invitado a impartirlos con sus grupos de las materias de Reflexión Universitaria. En esta ocasión no hubo actividad para el 9M ya dicha fecha caía en sábado.

Las organizaciones de la universidad e integrantes del Doctorado en Estudios Críticos de Género coordinaron las jornadas que componían una semana entera de actividades, del lunes 4 hasta el lunes 11 marzo. Entre la oferta que se ofrecía aparecían conversatorios, exposiciones en la explanada central, talleres de actividades que tocaban temas de género y violencias que viven las mujeres, entre estas una invitación a realizar un bordado colectivo con madres de mujeres víctimas de feminicidio. Los talleres que encargaron al equipo facilitador fueron asignados para el viernes 8, de 11 a 12 horas y de 13 a 14 horas. Los nombres de estos talleres fueron "¿Y qué nos toca hacer?" y "Hombres respondiendo a la violencia: una reflexión necesaria!". En el primero estuvieron presentes un aproximado de diez estudiantes, hombres y mujeres, un grupo acompañado por su profesora. En el segundo estuvieron presentes cuatro estudiantes acompañados por esa misma profesora del grupo que había estado previamente.

Dentro de los mismos se dio la situación de que hubo un par de estudiantes hombres que señalaron que sus reflexiones y cuestionamientos sobre los mandatos de género que pudieron haber marcado su desarrollo los hicieron replantearse sus círculos de amistad, los cuales disminuyeron en cantidad de hombres, de compañeros, y se redujeron a un aproximado de dos a tres amistades varones. Por otro lado, ese círculo de amistad se amplió con más mujeres de las cuales aprendieron mucho al respecto de los feminismos y la perspectiva de género.

El segundo grupo fue todo lo contrario, estuvieron presentes tres estudiantes que en sus rostros manifestaban desagrado o que no se sentían cómodos de estar ahí. Cuando se les hablaba se les tenía que repetir las cosas porque señalaban que no escuchaban o entendían mientras ponían cara de disgusto. Hubo un momento en el que quisimos contextualizarles la situación de violencia que viven las mujeres en el país y el primer comentario que hicieron fue

de desestimación de las cifras de feminicidio cuestionando “¿quién decía eso?” y cómo sabíamos si esos datos eran verdad. Cuando se habló de los tendederos, dos de los tres estudiantes indicaron que no tenían idea de lo que era, pero el tercero, abstrayéndose de la actividad y mirando hacia otro lado con desinterés, señaló que era algo en donde “podían poner tu nombre sin saber si es cierto y podían arruinarte la vida”. Este comentario alteró a sus otros compañeros y se sumaron a lo que había dicho sobre “arruinar” la vida de un estudiante hombre. Eventualmente nos compartirían que eran estudiantes de recién ingreso y, por lo mismo, nunca habían tenido oportunidad de ver o saber de los tendedores de agresores.

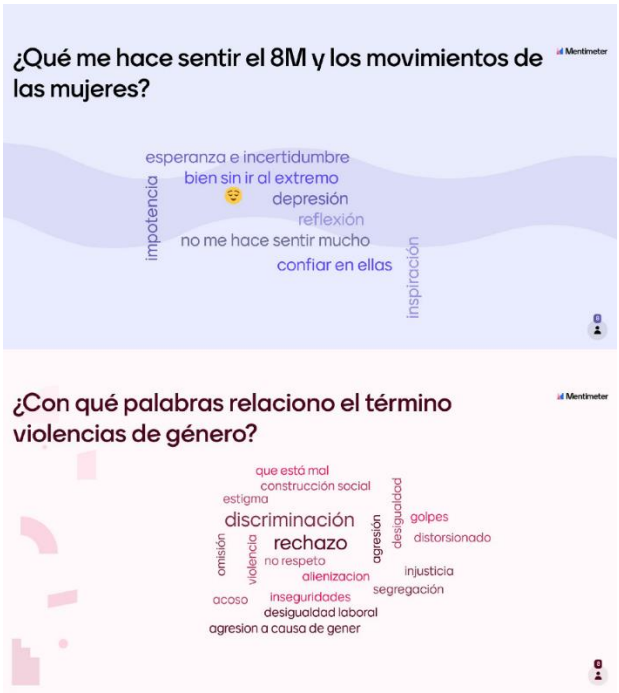
Esta sesión me hizo sentir algo de frustración como facilitador y tallerista, debido a que no se llegaba dar la posibilidad de conectar con los participantes, su lenguaje corporal y expresiones manifestaban un rechazo o negativa de que tuvieran que estar ahí. Incluso hubo un momento de frustración de su profesora por el hecho de que desestimaran las cifras o ejemplos que poníamos de mujeres violentadas, esto llevó a que ella compartiera una experiencia personal de violencia un momento de vulnerabilidad. A partir de esto se vio que los estudiantes sí manifestaron cierto tipo de incomodidad, pero para el cierre su actitud siguió mostrando cierto tipo de desinterés e inconformidad.

De las actividades grupales que se han realizado, los registros que se tienen son dos grabaciones correspondientes a los talleres del 8M del 2023, y otros dos de los talleres realizados en noviembre de ese mismo año; siete cuestionarios realizados mediante la plataforma Mentimeter en las que se aplicaron preguntas como “¿qué me hace sentir el 8M y los movimientos de las mujeres?”, “¿qué me viene a la mente cuando pienso en las palabras

hombre y masculinidad?" y "¿con qué palabras relaciono el término violencias de género?" (ver Figura 14)

Figura. 14

Mentimeter sobre emociones y el 8M



Nota. Preguntas usadas en Mentimeter para talleres del 8M del año 2023 con las respuestas que dieron los participantes de la actividad. Colección personal.

Al final se contabilizan un total de 15 talleres grupales en los que pude ser facilitador y partícipe. De esos 15, 12 fueron realizados en equipo, mientras que el resto, los otros tres, los facilité de forma individual.

4.2.3 Entrevistas individuales

En todas las actividades grupales que se realizaron en marzo de 2022 al 2024, hubo momentos en los que se invitó a los estudiantes a participar en el estudio para que se llevaran a cabo las

entrevistas individuales, no obstante, hubo muy poca respuesta. Había quienes indicaron querer participar y compartieron sus medios de contacto, pero una vez que se les envío la información no contestaron o señalaron que no tenían tiempo.

Ante la falta de respuesta de quienes habían brindado su información de contacto, la forma de convocar participantes para las entrevistas individuales consistió en asistir a la universidad y encontrarme casualmente con estudiantes que había conocido previamente, a los cuales les había impartido clases en algún momento o que reconocí por haber asistido a los talleres de los años 2022 y 2023. Entre algunos de los participantes que fueron entrevistados también hubo quienes se enteraron por medio de la difusión *boca a boca* (*word of mouth*), por invitación extendida mediante colegas y personas que conocía y tenían contacto directo con estudiantes.

Las entrevistas individuales se realizaron de forma separada y determinando un día y horario que se adaptara a sus agendas, dinámicas de estudios y trabajo bajo la prerrogativa de que se sintieran cómodos de compartir opiniones y experiencias sin que hubiera algún elemento que llegara a limitar o influyera en su apertura y confianza. Estas también se realizaron con consentimiento informado, hablando usualmente en primera persona desde donde enunciaban su reflexión sobre su identidad sexogenérica, sus emociones, relaciones interpersonales y familiares, y el hecho de estar estudiando en un lugar como la UIA.

Todas las entrevistas individuales fueron realizadas por videollamada y la mayoría de estas fueron grabadas en audio y video, las cuales fueron posteriormente transcritas. Sólo hubo un caso que la entrevista no pudo ser grabada, aunque la transcripción fue realizada en tiempo real, por lo que se cuenta con dicho documento. Todos guardados en carpeta cifrada.

Se consiguieron un total de cuatro entrevistas individuales a estudiantes que se enuncian como hombres, de personas que respondieron el cuestionario y firmaron el consentimiento informado en versión digital. El cuestionario fue respondido por cinco estudiantes, pero el quinto nunca volvió a comunicarse y no se concretó la entrevista. A partir de las preguntas de la encuesta se develada que tres de los estudiantes que la respondieron indicaron que eran heterosexuales, y de los dos restantes uno dijo ser homosexual y el otro pansexual. En cuanto a las edades que se dividieron en bloques dos años desde los 17 en adelante, las respuestas indicaron que los cinco rondaban entre los 20 y 25 años de edad. Unos provenían de la División de Humanidades y Comunicación y otros de la División de Estudios Sociales. Del total que respondieron la encuesta de participación, dos indicaron que alguna vez se les había señalado un comportamiento machista/sexista; el resto (tres) mencionó que no había sido el caso. Una de las preguntas que podía ser respondida de manera opcional era si alguna vez se les había denunciado penalmente por ejercer violencia de género. Las respuestas fueron unánimes, ninguno había sido denunciado penalmente por ejercer violencia de género. Una de las últimas preguntas que se les planteó fue si les gustaría integrar grupos de trabajo sobre masculinidades, la mayoría mencionó que sí, y hubo una persona que señaló que sí le interesaba, pero que necesitaba más información.

Otro detalle que señalar al respecto de los estudiantes que fueron entrevistados es que uno era una persona trans. Este detalle se menciona porque considero importante señalar que a pesar de que se pueden llegar a identificar elementos en común sobre el carácter performativo de la masculinidad y el ser hombre entre varones cis y trans (Abelson, 2019; Catalano, 2014), No se puede omitir el hecho de que las personas transgénero y transexuales son objeto de

discriminación y ciertas violencias que limitan sus posibilidades de desarrollo y bienestar (Durán-Rosado, 2020; Fernández Hawrylak et al., 2020; Prince Torres, 2022; Sánchez Sáinz et al., 2023), incluso es parte de lo que influye ampliamente que sigan sus estudios o mantener varios de los vínculos cercanos (Catalano, 2014; Fernández Hawrylak et al., 2020; Kjaran, 2017).

Por último, un detalle clave que derivó de las entrevistas es que la pandemia de SARS-Cov19 ha marcado la experiencia de los estudiantes, pero también se ha evidenciado a partir de esta que medios digitales como las redes sociales también son canales mediante los cuales se experimenta el espacio y comunidad universitaria (Zabalgoitia Herrera, 2022), pero también las violencias de género (Comisión Nacional de Derecho Humanos de la Ciudad de México, 2021; Zabalgoitia Herrera, 2022). Esto cobra mayor relevancia cuando se aprecia que en los últimos años se han venido la creando e implementando marcos legales para su sanción penal (Comisión Nacional de Derecho Humanos de la Ciudad de México, 2021; Tello Mendoza, 2020). Es por ello por lo que en ciertas preguntas con las que se desencadenaron las narrativas de algunas de las entrevistas individuales a estudiantes, así como la creación de los personajes con las actividades grupales, se indagaron formas de relación e interacción con redes sociales y medios digitales.

4.3 Posicionamiento ético-metodológico

En su texto Moriña Díez (2017) señala, como otras figuras también han discutido (Schöngut Grollmus, 2015; Schöngut Grollmus & Pujol Tarrés, 2015), una de las motivantes de recurrir al método narrativo bajo el que se apoyó la sistematización de experiencias parte de dar cuenta

de que ha habido un proceso coyuntural y autocrítico que se interesó por dar cuenta de aquellos grupos marginados o silenciados históricamente del ejercicio científico; aquellos que eran objetivados y despojados de cualquier posible consideración sobre la forma en que se les definía y representaba. Uno de los fundamentos de la forma en que fue ganando fuerza y consolidándose desde la década de 1980 a las primeras décadas de este milenio ha sido la de reconocerla como una forma en que el conocimiento no sólo es de quien investiga, sino que lo construye en conjunto con quienes son estudiados, hay una colaboración entre quien narra y quien escucha y plantea preguntas (Elliott, 2005; Moriña Díez, 2017; Schöngut Grollmus, 2015).

Sin embargo, en este caso en particular, no se puede hablar de que se esté abordando un grupo vulnerado, como las mujeres (Schöngut Grollmus, 2015), sino del grupo históricamente favorecido por el orden heteropatriarcal de género: los hombres (Buquet Corleto et al., 2014; Mingo & Moreno, 2017), hombres que en este caso estudian en una institución de educación de élite y clases acomodadas que, aunque no toda su comunidad estudiantil corresponda al perfil de quienes tienen todos esos tipos de privilegios, sí cuentan con elementos y características que no los colocan dentro de condiciones de carencias que vive la mayor parte de la población del territorio mexicano.

Quienes participan en la investigación presentan cualidades que vistas desde la perspectiva interseccional propuesta por Crenshaw (2012), como el privilegio de género, económico, educativo, racial (en mayoría de casos), de no discapacidad (en mayoría de casos), lengua, etcétera. Para ello es que la sistematización de experiencias parte de la importancia de reconocer la co-construcción de los datos en la interacción con los participantes y actores clave que han determinado en gran medida e influido en que se atienda lo que en esta investigación

se expone. Todo esto se ha creado mediante un diálogo y escucha atenta que respeta la dignidad e integridad de todas las personas involucradas. Regido por la idea y postura ético-política de que, así como hay quienes hacen trabajo con y para las mujeres, en mi caso considero que también se puede aportar desde el trabajo con y para los hombres en una sociedad marcada por las violencias de género y el heteropatriarcado.

Por lo tanto, retomo lo que han señalado Denzin y Lincoln (2018, p. 728) en cuanto a señalar que desde el momento en que se diseña un proyecto de investigación, se recaban los datos y se analiza dicha información, ya se están estipulando una serie de implicaciones éticas. Es por lo anterior, que la premisa que guía este estudio es la de entender que mi elección del tema de investigación no ha sido neutral y ha sido, más bien, como señala Moriña Díez parafraseando a Parrilla (2010) (2017, p. 98), desde el momento en que se determinó el estudio se desataron una serie situaciones que conllevaban sus implicaciones éticas de que un hombre trabaje con y sobre hombres.

Bajo la idea de establecer una ética epistemológica tanto para la investigación en educación, como para los estudios de género de los hombres y las masculinidades, he reconocido que el vínculo relacional creado entre quienes compartieron sus vidas y quien las registró (el investigador) ha articulado una relación de poder (Rockwell, 2009) que debe tratar de ser equilibrada a través del consentimiento y la claridad y transparencia de la información y las intenciones del estudio hacia quienes han accedido a participar.

Un elemento que se ha considerado al momento de realizar la investigación dentro del campo de la educación es el de la responsabilidad ética que se tiene al recabar datos e interpretarlos

ya que “toda interpretación es inherentemente política” (Denzin & Lincoln, 2018, p. 730), y el ser fiel a lo que comparten las personas con las que he trabajado requiere evitar la posibilidad de poner en riesgo su integridad, así como la mía como autor, que termina en una especie de rol como una especie de “testigo que asume responsabilidades socio-históricas y co-implicación en los procesos de construcción de sus historias” (Moriña Díez, 2017, p. 23).

Schöngut Grollmus (2015) ha señalado la necesidad de cuestionar en la narrativa la mera prevalencia de la postura epistemológica del locutor del relato, y que se reconozca que hay un rasgo de co-producción surgido del diálogo entre el narrador y quien le pregunta o con quien se está comunicando. La idea es que se reconozca que en la indagación se va construyendo en el diálogo entre el participante que me narraba su relato y las preguntas que iban surgiendo a partir de los datos e información que se iban develando.

La relación de poder que se gesta en el proceso investigativo para quienes habitamos en los campos de las ciencias sociales y las humanidades pone de manifiesto implica la imposible alienación política del quehacer científico (Holloway, 2002), por lo que este proyecto ha puesto mucho énfasis en la fidelidad y el respeto a las experiencias que son compartidas por los participantes siempre respetando su decisión y que haya un consentimiento informado y con conocimiento de causa (revisar los Anexos 1, 2 y 3).

Capítulo 5. Ser “lobos”: tensiones y paradojas de las experiencias de los estudiantes hombres

En la realización de los talleres, conversatorios y las entrevistas individuales con estudiantes se compartieron desde sus experiencias una serie de situaciones que pusieron de manifiesto ciertas tensiones derivadas del saber y reconocer que el género y la sexualidad es un tema presente en la IBERO, en sus formaciones, en discusiones en sus carreras o en las actividades que llega a tener la institución (cursos, perspectivas, conversatorios, talleres, jornadas, colectivos, entre otros). Estas tensiones surgían de paradojas que ponía entre dicho su forma de aprehender y encarnar el ser hombres, bajo las premisas de que en la construcción de su género e historia de vida había choques por que se les reclamaran o identificaban actitudes y acciones como machistas o violentas. Aquí se discutirán esas tensiones que emergen de ese *deber ser* del hombre que choca con las condiciones y discursos que se manifiestan en la comunidad universitaria de una institución como la UIA.

Tomo como punto de partida a los lobos como parte de la reivindicación identitaria de la IBERO, al ser su mascota oficial de la comunidad basta con revisar sus redes sociales donde es usual que se refieran a sus estudiantes como “lobos” y “lobas”. Además, esa figura es reivindicada desde su escultura oficial que está hecha en bronce y se ubica en una de sus áreas verdes.

En este sentido, en la sistematización de experiencias se reconoce el peso que tiene en su formación académica el estudiar en esta universidad, asumirse como que pertenecían a dicha institución, pero también que se hace evidente que este espacio social con sus propias dinámicas, con su propio *programa* (Viñao Frago & Escolano, 2001), también es donde se da

una buena parte de la construcción de sus subjetividades e ideas, que pueden derivar en replantearse y cuestionar su propia identidad de género y su sexualidad.

Sin embargo, el trabajo con estudiantes ha sido un espacio en el que se manifiesta una pluralidad de experiencias ya que había quienes mostraban un interés por reflexionar y ver qué podrían hacer por cambiar ciertas situaciones, pero también hubo quienes se posicionaron en contra o rechazaban las mismas propuestas y discusiones derivadas de los feminismos y la perspectiva de género que se han implementado en la institución como espacio social. Esto último se materializa en comentarios reaccionarios[39] como aquel en el que se nos dijo que esas políticas y perspectivas no pueden basarse en el "rencor" por cosas del pasado.

En este capítulo se exploran esas tensiones, contradicciones y paradojas que se los estudiantes hombres vivían, expresaban y reproducían mediante las emociones, sus afectos y las afectividades que se pegaban. La primera se enfoca en los talleres como espacios cargados de afectos que delimitaban formas de acción, posicionamientos y reflexiones desde lo grupal y lo individual con relación lo que significa enunciarse hombre y hablar de las violencias de género.

La segunda parte se centra en lo que los cuatro entrevistados compartieron con respecto a lo qué lo que sentían de reconocerse e identificarse como hombres, pero también lo procesos en que han llegado a poder pensar y reflexionar sobre el género, la sexualidad, y las violencias que se podían ejercer desde estas dimensiones. Se aborda la forma en que, en sus trayectorias, sobre todo escolares, pudieron reconocer qué las dinámicas sociales mediadas por el género en

[39] Con la noción de reaccionario me remito a aquellos perfiles de personas que sus posturas se estructuran a partir de oponerse al cambio social.

las que están inmersos, además de las emociones que han estado han manifestado o identifican con acciones como los tendederos y o la creación de grupos de reflexión para varones.

5.1 Tensiones que dirigen las prácticas afectivas de los estudiantes hombres de la IBERO

La vida del sujeto que está inmerso en un proceso educativo se vive cargada de emociones siempre (Schutz & Pekrun, 2007), las formas en que se aprende desde una educación formal, no formal e informal, incluyendo la pedagogía pública de la cultura (Giroux, 2000), serán siempre acompañadas de una carga afectiva que influye en los procesos cognitivos de estudiantes que van construyendo sus propias identidades y capacidades para afrontar la vida, entre estas la de género y sexual (Connell, 2000; Kjaran, 2017; Martínez Lozano, 2019; Stahl & Keddie, 2020). El aprendizaje de la comprensión de la realidad parte de asignar significados a aquellas estructuras simbólicas y a la vez normativas que delimitan formas de actuar, es un habitus constituido por las prácticas simbólicas (Bourdieu, 2007, 2009; Bourdieu & Passeron, 2019) de quien aprende para desempeñar y asumir un rol y papel dentro del grupo social al que pertenece.

Estas prácticas simbólicas cargadas de afectos, las prácticas afectivas que ha propuesto Wetherell (2012), delimitan aprendizajes a partir de la experiencia de los estudiantes hombres a partir de abordar temas sobre el género, la sexualidad, las violencias de género y la forma en que se relacionan con demás personas. La cuestión es que estos aprendizajes van materializándose en la forma en que van encarnando esos conocimientos, de que surgen esos imperativos que les afectan, que les *mueven* (Ahmed, 2019), a realizar ciertos actos y tomar

determinadas decisiones. Esas acciones y decisiones no dejan de estar cargadas de tensiones, de darse cuenta de las circunstancias que les lleva a encarnar de determinadas maneras el enunciarse como hombres, pero a la vez el darse cuenta de que enunciarse de dicha manera, aprender y aprehender a asumirse como tales, conlleva paradojas entre un *deber ser*, un *ser* y también un *querer ser*.

El trabajo en los talleres y también las entrevistas individuales delimitó aprendizajes derivados de las reflexiones que surgen desde las experiencias que compartían los participantes. Un detalle que se hizo manifiesto en las entrevistas individuales es que ese reconocimiento identitario de sus experiencias y aprender sobre el género, la sexualidad y las violencias de género, se ha configurado en gran medida con relación a su ingreso a la UIA. La reflexión sobre lo que les significa ser hombres dentro de una sociedad marcada por altos grados de violencia contra las mujeres y personas LGBT+, ha estado ligada a lo que la universidad como institución escolar, pero también como espacio social integrado por una comunidad que en ciertos momentos comparte o reivindica ciertos valores, es reconocido como elemento clave de su sentir con respecto a quienes son y lo que saben sobre estos temas.

La universidad, se vuelve un espacio en el que hay aprendizajes, pero también se apropian, asumen y reivindican ciertos valores enunciados desde la comunidad o parte de esta. Como espacio social, aunque fuera de élite, en las interacciones de los talleres se llegaban a mostrar una amplia pluralidad de condiciones desde las cuales los hombres se expresaban y daban cuenta de sus sentires y dudas. Era un lugar donde podía haber afinidades en lo que se pensaba y sentía, pero también había momentos en que contrastaban o chocaban. Así era como este espacio social constituido por diversas personas, también configuraba sus espacialidades y

tiempos determinados en los cuales también se dio oportunidad a la escucha de esas distintas posturas.

5.1.1 Los talleres con hombres en la UIA: afectos compartidos y sentires encontrados

En los talleres de trabajo con hombres me vi involucrado de forma directa llegando a ser facilitador de un total de 17. De esos 15 talleres realizados entre marzo de 2022 y el verano de 2024, con la finalidad de que se reconozca lo que aconteció de forma particular en cada uno de estos, pero también aquellas experiencias y sentires transversales, se recomienda revisar el Anexo 4 en el que se encuentra una tabla en la que se caracterizan y enuncian sus principales cualidades y circunstancias con la finalidad de que se tenga presente lo que se irá discutiendo a lo largo de este apartado. En esos talleres se manifestaban ciertas emociones mediadas por la reflexión y respuesta ante lo que a los participantes les significaba el plantearse lo que implica reconocerse como hombres, pero también las formas en que se asumía e interiorizaba el abordaje de las movilizaciones y protestas de las mujeres, así como la atención a las violencias de género como parte de la misma transversalización de la perspectiva de género en la UIA.

El estar presente y poder ser parte de estos espacios como facilitador me permitió vivir y observar cómo se expresaban contrastes al respecto de la forma en que eran recibidos estos temas por parte de los estudiantes hombres y también de algunos docentes en ciertas ocasiones. Sobre todo, se hacían explícitas ciertas tensiones al momento de que se discutía y se buscaba el reconocimiento de las violencias de género y el pensar sobre el papel o rol que juegan los hombres con respecto a las mismas. El que se les señalara como agresores o que ser

hombre se tradujera en eso era un tema que tratamos con mucho cuidado al momento de proponer las actividades.

Como ya he mencionado previamente, la realización de talleres y espacios para reflexión con los hombres que integran la comunidad de la IBERO llegaban a tener una amplia asistencia cuando estaban organizadas dentro de horarios y eventos institucionales oficiales y gestionados por ciertos departamentos y docentes. Durante los realizados con motivo del 9M en 2022 y 2023, y en parte en el 8M del 2024, se contaba principalmente con hombres de la comunidad, entre estos docentes, estudiantes, trabajadores administrativos, y en ciertas ocasiones también invitados provenientes de Prepa IBERO y Centro Meneses. El resto de los talleres fueron realizados en horarios de clase asignados por docentes que nos invitaron o que nos dieron la oportunidad de trabajar con sus grupos. Eran espacios instituidos por actores que brindaban parte de sus propios tiempos y labores particulares como quienes se encargaban de enseñar en ciertas carreras, los cuales nos pedían o invitaban a facilitar los talleres porque consideraban relevante la realización de estas actividades focalizadas a los hombres de la comunidad. Esto permitía que los participantes tuvieran asignados esos espacios y horarios específicamente para realizar dichas actividades, una clase apartada sólo para que se les introdujera en el tema de las masculinidades y la relación del género con el ser hombres.

5.1.1.1 Congregar a los Hombres Para Reflexionar: Moverse por el *Deseo de Cambiar*

En este proceso se fueron (re)conociendo las maneras en que se manifestaban afectos que movían el asistir o crear estos espacios de reflexión para hombres, cosa que se vino develando

desde el primer taller que facilitamos como equipo facilitador. Este primer taller (T-1-2022-Est) estaba organizado por los mismos estudiantes de una de las licenciaturas de la universidad y se llevó a cabo de 9 a 11 horas en el 9M (9 de marzo) del año 2022. Fue un espacio que se organizó desde iniciativa de los mismos estudiantes hombres que tenían entre 20 y 24 años de edad, los cuales movilizaron a gran parte de sus compañeros e incluso docentes para que participaran. El grupo estuvo constituido por aproximadamente 14 estudiantes y tres profesores de la misma carrera.

La carrera a la que pertenecían era caracterizada, según los mismos participantes, por tener una matrícula ampliamente feminizada, en la cual también contaban con materias específicas con una perspectiva feminista y de género que se hacía explícita cuando ellos compartían su conocimiento sobre la existencia de este tipo de espacios y reflexiones. En este caso se reconocía que este conocimiento era producto de que habían tenido una profesora que les había incluido en sus clases diversas fuentes entre las que destacaron el texto *No nacemos machos* editado en 2017 por Guadalupe Rivera. En el caso particular de los estudiantes de esta carrera se manifestaba está idea por querer romper con la noción que ha identificado Cerva Cerna (2016) en instituciones con respecto a que se asume que el género es algo que sólo compete a las mujeres. En este caso estos estudiantes mostraban que podían reflexionar sobre su condición como sujetos y cuerpos generizados: el ser hombres, la masculinidad, el machismo y qué llegaba implicar el enunciarse de esa manera. Incluso señalaron que ya llevaban un par de ocasiones intentado reunirse para tener espacios de reflexión para los hombres, pero no lograban concretarlos.

Uno de los primeros detalles que se hicieron patentes en el taller fue la forma en que reconocían que los hombres eran minoría en la carrera que estudiaban. Dos estudiantes compartieron con el grupo la experiencia en la que cada que mencionaban el nombre de la licenciatura que estudiaban había ciertas personas que tendían a dar por hecho que era una ingeniería, incluso llegaban a preguntarles que cómo era posible que no fuera una ingeniería. Esta situación, fue reiterada por el resto del grupo y mencionaron que les hacía sentir algo de frustración y cansancio, un hartazgo por considerar que les decían eso debido a que bajo los estereotipos de género se tendía a dar por hecho que al ser hombres su carrera debería de ser una ingeniería.

Esto pone de relieve cómo siguen latentes esas asignaciones generizadas de lo que debe de ser y hacer un hombre, un mandato de género (Lagarde, 1996), el cual incluye el reforzamiento de que las denominadas "ciencias duras", entre las que se encuentran las ingenierías, son algo "propio" de los hombres por su supuesta cualidad innata para la lógica-matemática y la razón (Ahmed, 2017; Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017; Espinosa Guia, 2021; Gupta, 2020; Lutz, 2008; Tonso, 2001). En particular, dos de los docentes que estuvieron presentes, ingenieros de formación que impartían algunas de las materias dentro de esa carrera, mencionaron que también habían podido ir aprendiendo a cuestionarse esas nociones reproducidas a partir de conocer el trabajo y posiciones de sus colegas docentes mujeres.

Uno de ellos incluso hizo hincapié en que las idas a comunidad realizadas como parte del programa de estudios le habían enseñado que hay muchas mujeres encabezando diversos proyectos sociales y científicos. En particular se remitió a uno comunitario en el que se apoyaban entre ellas para transformar sus condiciones materiales y las de su misma

comunidad. Esta experiencia la uso ese docente para señalar como esas otras historias y mismas experiencias sirven para evidenciar las concepciones “tradicionales” que le habían tocado aprender y replanteárselas con la idea de que éstas podían cambiarse. Mencionó que le daba mucho gusto las ideas que “traían las nuevas generaciones” y los cambios que se venían dando con estas.

Pero esta noción sobre el proceso de cambio estaba acompañado de sus trabas y dificultades, entre estas de un miedo que conlleva y muchas veces se adhiere a ese “deseo de cambiar” como lo expuso bell hooks (2023). Hubo un momento donde una buena parte del grupo, entre estudiantes y los docentes, mencionaron que con las mujeres cercanas de su vida (entre amistades, familia y pareja) había momentos en los que ellas les mencionaban que habían tenido actitudes y comentarios machistas. Su primera reacción al momento de que se los recriminaban era negarlo.

Estas situaciones fueron secundadas por el resto de los asistentes, al menos la mitad del grupo. Haciendo gestos con su cabeza y manos, moviéndolas de izquierda a derecha, evocaban una forma de frustración e impotencia a partir de sentir una incapacidad para entender por qué seguía pasando eso, por qué seguían siendo señalados de “machos”, a pesar de que decían estar constantemente trabajando en cambiar ese machismo aprendido.

Dentro de esta situación también estaba un estudiante que señaló que él no era heterosexual. Indicó que desde su no-heterosexualidad había podido aprender a romper con la construcción generizada y sexualizada de lo que debe de ser un hombre replanteándose la masculinización de su identidad como consecuencia de sentirse rechazado por los “esquemas masculinos

tradicionales", pero a pesar de rechazar y posicionarse frente a esos ideales y mandatos de género él también reconoció que sus compañeras también le habían llegado a reclamar en diversos momentos ciertas actitudes machistas como el *mansplaining*.[40]

La experiencia de este estudiante es algo que Fernández Chagoya también pudo apreciar en los testimonios de hombres homosexuales integrantes de grupos de reflexión para hombres que entrevistó (2018), quienes no dudaban en enunciarse como feministas y a pesar de llegar a cuestionarse esos mandatos, roles y estereotipos, también llegaban replicar expresiones y comportamientos patriarcales. En este sentido, al retomar a Connell (2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005), se puede identificar que es en el régimen patriarcal en donde se remarcan formas de reivindicar el ser hombre a partir de negar las cualidades que marcan su antítesis: la mujer y lo femenino, por lo que un hombre que no se siente atraído a una mujer, como mandato de género que incluye el orden sexual de la heteronorma, se concibe "menos hombre".

En este caso, dicho estudiante podía verse como un traidor a ese régimen o alguien "menos hombre" por no ser heterosexual, pero las prácticas masculinizantes desde la premisa cultural hegemónica (la masculinidad hegemónica) determinada por el patriarcado sigue reproduciendo estructuras socioculturales de género y sexuales que le benefician a partir del *dividendo patriarcal* (Connell, 2003) y que pueden remarcar esos sesgos del privilegio de género que, aunque cuestionados en parte, se siguen infiltrando y reproduciendo.

[40] Este concepto es un anglicismo basado en la obra de Rebecca Solnit Los hombres me explican cosas (2017) usado para señalar el acto en el que recaen los hombres en el que tienden a asumir posturas que denotan la infravaloración del conocimiento de las mujeres, que son figuras a las cuales enseñar incluso cosas que ya saben, dominan y conocen.

Esa circunstancia era algo que a pesar de las diferencias que su experiencia remarcaba con respecto a los hombres heterosexuales, también evidenciaba ese compartir el sesgo y el privilegio con respecto a ser hombre dentro del régimen heteropatriarcal. Esto se conoce como el *privilege hazard*, concepto propuesto por Catherine D'Ignazio y Lauren F. Klein (2020) para describir esas situaciones en las que quienes integran o forman parte de grupos de dominación y privilegiados no llegan a darse cuenta de las formas en que su posición les beneficia frente a los grupos dominados o sometidos por las estructuras de poder (género, clase, raza, sexual, etcétera). Es una ignorancia producto de desconocer las experiencias de aquellas personas que viven maneras de opresión y carencias de derechos y oportunidades que no experimenta aquella persona que pertenece al grupo dominante y privilegiado.

En lo que se compartió en ese espacio se remarcó ese sesgo del género de los hombres, pero también se pudo identificar la necesidad de una visión interseccional que da cuenta de la versatilidad en que se experimentan esas condiciones de privilegio y dominación. De esto hablaré en el apartado 6.4 del capítulo 6.

En esta serie de experiencias compartidas pude notar que emociones como inseguridad y ansiedad predominaban y ponían de manifiesto ese *privilege hazard* debido a que les costaba trabajo o se les dificultaba reconocer esas actitudes machistas a pesar de que desde su perspectiva estaban trabajándose y esforzándose continuamente para cambiar sus comportamientos aprendidos. Esto fue algo que denominamos los *puntos ciegos* en un artículo que publicado para la revista DiDAC de la UIA (2023), con la que nos referíamos a aquellas situaciones dentro de los procesos de reflexión que tienen los hombres que se cuestionan su forma de ser y que desean cambiar, pero que llegan a momentos de incertidumbre con

respecto a qué tanto ha habido un desaprendizaje de esas prácticas y concepciones heteropatriarcales.

Esta primera experiencia en la que tuve oportunidad de participar tendría sus particularidades a partir de considerar las cualidades mencionadas de los estudiantes y docentes, pero también dio pie a que se fueran develando y reiterando ciertas circunstancias que atravesaban a varios de los estudiantes hombres que llegaban a integrar estos espacios. Uno de estos fue que el taller se volvió en su momento un lugar de desahogo para ellos, espacio en el que buscaban encontrar eco de ese sentir y respuestas ante la duda de qué hacer frente a esas incertidumbres y temores y ansiedades, en ciertos casos para encauzar una reflexión y otras para manifestar su rechazo a los movimientos de las mujeres y feministas. También llegó a ser un espacio en el que analizaron críticamente sus propias experiencias, lo que les llevó a concluir a varios de los asistentes que por ello era importante contar con estas actividades.

A partir de este primer taller se fue enraizando una serie de condiciones que en los talleres subsecuentes me llevaron a identificar, entre varias cosas, dos principales situaciones, con sus respectivas condiciones y cualidades, incluso contrastantes, que fueron marcando el reconocimiento de las experiencias afectivas de los hombres de la comunidad de la IBERO, en particular la de los estudiantes:

1. Una de estas era que al comenzar los talleres usualmente recurrimos a plantear al menos cuatro puntos a los participantes: a) pensar qué les hacía sentir eventos como el 8M y el 9M; b) qué sentían al asistir a un taller para hombres y sobre masculinidades; c) cómo se sentían con respecto a hablar o el tema de las violencias de género; y d) qué les

significa el ser o reconocerse como hombres. En estos sentires que compartieron, las emociones que llegaron a ser reiteradas en diversas ocasiones fueron la tristeza, la impotencia, la soledad y la esperanza.

La idea de enunciar las emociones era que trataran de poner en palabras lo que sentían con respecto a estos temas, qué es lo que les lleva a sentir eso y a actuar de determinada manera. Consistía en ver qué hacen las emociones (Ahmed, 2017) y la manera en que eso les *mueve* en su enunciación de género y sexual (Ahmed, 2019).

2. La otra situación que se llegó a resaltar era la manera en que se asumía y respondían ante el planteamiento de una procuración o necesidad de que se den trabajos y espacios de reflexión de la forma de enunciarse y actuar como hombres, partiendo de reconocer la coyuntura social configurada por las demandas y movilizaciones de las mujeres y las colectivas feministas en México y el mundo, así como las acciones de las instituciones sociales, entre estas la misma UIA como institución educativa.

   En este caso se pretendía ver la manera en que la perspectiva de género como un eje transversal curricular e institucional era entendido y asumido por los estudiantes, cómo se vinculaban con esta. Esto también implicaba explorar la manera en que en sus convivencias con pares y personas de la misma comunidad (docentes, planta trabajadora de base o administrativa, etcétera) los estudiantes llegaban concebir y practicar el abordaje de estos temas.

Dentro de estos espacios se manifestaban experiencias que eran compartidas o que también llegaron a contrastar, pero que evidenciaban ciertas tensiones al colocar sobre la mesa la discusión de la violencia como ejercicio de poder, como una cualidad estructural en la que

todas las personas llegamos a ser partícipes (hombres, mujeres, disidencias sexogenéricas, etcétera). No obstante, también partíamos de señalar el reconocimiento de que los datos y las estadísticas colocan a los hombres como quienes ejercen dichas violencias contra las mujeres en una mayor proporción.

La circunstancia anterior implicó que se buscara que los participantes de los talleres pudieran sentirse invitados a integrar estos espacios como lugares seguros para compartir sus inquietudes y dudas con la finalidad de que se delinearan hacia procesos de reflexión y aprendizajes, motivo por el que se evitó el señalamiento directo como agresores o victimarios. Incluso nos interesaba que además de reflexionar sobre el rol de los hombres con relación a la reproducción de las violencias de género que padecen las mujeres, también se pudiera identificar que esos mandatos y violencias afectan y se ejercen entre pares y hacia sí mismos.

Esto último se puso de manifiesto en el taller institucional realizado el mismo 9M del 2022, el taller T-3-2022-Inst (ver Anexo #), en el que hubo un momento en el que uno de los asistentes, una figura docente, preguntó qué podía hacer cuando él tratada de atender y cambiar esos comportamientos patriarcales, pero su pareja le exigía que replicara esas connotaciones socioculturales sobre el ser “caballeroso” que parten de la premisa de asumir a las mujeres como seres inferiores y frágiles. El docente que compartió esta duda manifestaba cierta exasperación en el planteamiento de esa circunstancia, lo cual hizo eco en otros participantes quienes al escuchar dicha situación asentaron con la cabeza y movieron su rostro de forma que reconocían y afirmaban que era algo que también la habían llegado a apreciar o experimentar en sus propias vidas.

Retomando el fundamento del *stickyness* de las emociones que estructuran las economías afectivas planteado por Ahmed (2004, 2017), estas circunstancias, como lo que se podía identificar desde el primer taller mencionado previamente con respecto a cosas como la frustración porque les siguieran señalando actitudes machistas, ponía de manifiesto que el tener esos espacios de reflexión en los que se abre la puerta para compartir sus sentires e inquietudes haría evidente que hay afectos que se comparten, que no son aislados, que hay una serie de circunstancias que les mueven hacia algo, a asumir ciertas acciones y prácticas, incluso unas contradictorias o paradójicas. Y que no sólo son de los hombres de forma individual, sino que ejemplifican la condición relacional del régimen heteropatriarcal (Connell, 2003) o la cultura patriarcal (hooks, 2023) en la que todas las personas están inmersas y pueden reproducir también.

Este tipo de dudas llevaban a que como facilitadores del taller les recordáramos que los mandatos de género (Lagarde, 1996) son algo que interiorizan una gran parte de las personas sin importar su género u orientación sexual y, por lo tanto, también en sus procesos y experiencias se han aprendido y normalizado las violencias de género (Delgado Ballesteros, 2017) y las desigualdades que estas refuerzan. Esta respuesta parecía reconfortarles, en el sentido de que podían asumir que había una responsabilidad que no sólo recaía en ellos, sino que era compartida e implicaba atenderla desde sus distintas caras. Dicha situación ponía de relieve lo que podía generar que se crearan los espacios enfocados a los hombres para compartición de dudas, reflexiones y sentires con respecto a estos temas.

5.1.1.2 Apoyar, Comprender o Rechazar: Tensión Entre el Disgusto, la Duda y el Enojo

En sí mismos los talleres generaban una respuesta emocional en el estudiantado. Cada que entrábamos a los salones o auditorios para facilitarlos se podía ver que en los rostros de los asistentes se veía cierto tipo de expectativa, que se deseaba saber de qué trataría la actividad, qué cosas se les dirían, si podrían resolver dudas o inquietudes que traían consigo. También había quienes en sus rostros se podían apreciar muecas de desagrado, evitaban mirarnos y buscaban distraerse, en algunos casos moviendo sus pies incesantemente como evidencia de que no se sentían a gusto de estar presentes. Esos tipos de expresiones o gestos en sus rostros, junto con el lenguaje corporal de los participantes, se diferenciaban a partir de la forma en que se realizaba la convocatoria. Había quienes iban obligados por sus docentes, quienes venían invitados para probar, pero también estaban los casos de que ellos mismos gestionaban las actividades.

Los talleres que eran parte de la programación asignada desde la institución para las semanas conmemorativas del 8M se gestionaban en colaboraciones del Doctorado en Estudios Críticos de Género, UMA y la organización de estudiantes de licenciatura. Las actividades enfocadas a los hombres, sobre todo para los 9M, contaban con una asistencia bastante amplia con excepción del realizado para el 8M del 2024 que cayó en fin de semana.

Desde el año 2020, la explanada de la universidad, área de congregación y un flujo constante de todas las personas que integran la comunidad universitaria y unas que otras visitas o figuras externas, era un espacio que las mujeres se apropiaban para llevar a cabo el tendedero. Dicho acontecimiento y la reiteración subsecuente de acciones como los tendederos para colocar a los denunciados por ser agresores o violentadores (no sólo se denunciaban hombres

heterosexuales, pero sí se llegaban a reiterar en mayor medida las denuncias hacia estos), es algo que se tenía presente por los estudiantes cuando se facilitaban los talleres. En particular, en los talleres T-10-2023-Doc, el T-13-2024-Ins y el T-14-2024-Doc, se pudo percibir la inquietud, incomodidad, disgusto que esta actividad generaba en los hombres.

El taller T-4-2023-Doc fue un ejemplo en el cual se habló especialmente sobre el sentir de los participantes con respecto a las protestas de las mujeres. Uno de los estudiantes del grupo compuesto por estudiantes de distintas carreras y divisiones, el cual provenía de la carrera de derecho, mencionó que entendía que era legítimo el reclamo de las mujeres por la violencia que experimentaban y vivían. Agregaría, además, que no era posible y justo que hubiera personas que vivieran esas situaciones; incluso señaló que era algo que había aprendido a reconocer como hombre gracias a escuchar a su novia, una mujer cercana a él. No obstante, a pesar de reconocer todo eso también señalaría que actos como las denuncias anónimas de los tendederos no las compartía, que para él no era una forma adecuada de denuncia porque se podía prestar a usos indebidos. Como ejemplo esto último compartió que sabía de otros hombres que por molestar a un compañero lo habían colocado en el tendedero.

Este comentario fue reivindicado por el resto de los asistentes, quienes también hicieron énfasis en que para ellos era algo bueno que se realizaran las marchas y movilizaciones para manifestar sus demandas, siempre y cuando fueran llevadas a cabo sin actos “violentos”. Reivindicaban la legitimidad de la premisa de que las mujeres puedan vivir una vida sin violencia y que se acabe el machismo, pero las denuncias en los tendederos como exposición pública no les agradaba. Había un consenso en el rechazo a los tendederos y las denuncias anónimas.

Su desacuerdo o disgusto por prácticas como los tendederos era que asumían que dichos actos, por un lado, podían prestarse a usos indebidos o que no correspondían a lo que implica una denuncia bajo la idea de que también conlleva una sanción que podría afectar a personas inocentes por el uso indebido; por el otro, esta misma sanción, por lo general se piensa o se remitía a la idea de que podría "arruinarle la vida a alguien" a partir de que la denuncia envuelve no sólo una sanción jurídica, sino que sobre todo la vinculaban a la sanción social y moral, aquello que puede llevar a que se les señale el resto de su vida y ya no puedan tener abiertas posibilidades de tener ciertos trabajos, entrar a ciertos espacios o volver a tener pareja o la confianza de las mujeres y otras personas. Esto fue algo que se abordó en su momento en las entrevistas individuales, de las cuales hablaré en el siguiente apartado.

En concordancia con el sentir compartido en el taller T-4-2023-Doc con respecto al rechazo a los tendederos, en el año 2024 tuve oportunidad de facilitar cuatro talleres, tres en equipo y uno de forma individual (T-12-2024-Ins, T-13-2024-Ins, T-14-2024-Doc y T-14-2024-Doc). Los dos primeros (T-12-2024-Ins y T-13-2024-Ins) fueron parte de la programación de la semana conmemorativa del 8M de ese año. Los otros dos (T-14-2024-Doc y T-14-2024-Doc) fueron realizados a petición de la docente que en años anteriores nos había pedido que impartiéramos una sesión-taller para sus estudiantes. De estos cuatro casos, uno del 8M y uno de los realizados a pedido de la docente fueron espacios en los que se pudo apreciar de forma explícita el disgusto frente a las protestas de las mujeres y acciones como los de los tendederos y también a que se les plantearan esos temas.

El taller T-13-2024-Ins que fue parte de las actividades que integraban la agenda en la semana conmemorativa de 8M de ese año se llevó a cabo un viernes por la tarde pasando el mediodía.

Era un horario en el que la universidad se apreciaba más vacía que de costumbre debido a que una gran parte de las mujeres de la comunidad se habían movilizado a la marcha conmemorativa que se llevaría a cabo en la avenida Paseo de la Reforma. Una profesora que había llevado a un grupo a un primer taller realizado a las 11 horas regresó con un pequeño grupo de cuatro estudiantes. Desde el momento en que llegaron al espacio los cuatros estudiantes mostraban ciertos desdén o desinterés por acudir a la actividad. Había uno en particular que explícitamente mostró disgusto con asistir y se fue a sentar en uno de los sillones alejados de los que estaban al centro, cerca de Iván de y mí. Durante casi toda la hora que duró la actividad dicho estudiante evitó voltear a vernos y su mirada la desviaba hacia las paredes u otros puntos del salón.

Los otros tres estudiantes estaban sentados alrededor de la profesora, y mientras la docente ponía atención hacia nosotros, comenzamos a realizar el taller contándoles sobre estos espacios y lo que significaba que hubiera oportunidad de tener esas actividades de reflexión para los hombres con relación a la conmemoración el 8M. En la interacción les planteábamos preguntas sobre si alguna vez habían tenido oportunidad de asistir a un taller de ese tipo o que sentían con relación a esas fechas. Su lenguaje corporal indicaba cierta resistencia o incomodidad de estar ahí, con brazos cruzados o evitando la mirada y constantemente desentendiéndose de lo que se les preguntaba a o comentaba. No querían contestar, pero insistimos en ver la manera en que se animaran a participar, de dirigirnos hacia ellos con preguntas de lo que les viniera a la mente o sintieran a partir de cierto concepto o situación.

Cuando se animaban a contestar sus respuestas eran cortas, sintéticas y cuando llegaron a desarrollar más sus opiniones dijeron que creían que sí era malo que hubiera violencia contra

las mujeres, que eso era algo que tenía que ver con “valores que se enseñan” y que a ellos se les había enseñado a respetar todas las personas, incluidas las mismas mujeres. Uno de los tres incluso hizo hincapié en que tenía una hermana y por lo mismo consideraba cuidar y proteger a las mujeres. En cuanto reproducir algún tipo de actitud machista o violenta con motivo del género los tres estudiantes que estaban participando hicieron mucho énfasis en que no identificaban momentos en que lo habían hecho y también puntualizaron que nunca lo harían.

Los estudiantes mostraban cierta negativa o marcaban una especie de barrera ante la posibilidad de reflexionar o pensar al respecto de formas cercanas en que identificaban dichas formas de violencia en su vida, no necesariamente ejercida o reproducida por ellos. Su actitud y postura seguía mostrando cierto rechazo y tedio a participar en la actividad, pero esto cambió cuando mencionamos los tendederos.

En un primer momento, al hablar de los tendederos y preguntarles qué les habían hecho sentir, los dos estudiantes que estaban ubicados más cercanos a mi colega, y a mí manifestaron un desconocimiento sobre estos. No los conocían, su profesora nos aclaró que eran de primer semestre y que acababan de ingresar a la universidad. Sin embargo, el estudiante que desde un inicio se había mantenido alejado y al margen mirando las paredes con el rostro de inquietud y enfado volteó y les explicó a sus tres compañeros en qué consistía y las denuncias anónimas, pero lo hizo insistiendo en que era una manera injusta de proceder porque podían arruinarle la vida a un hombre porque no había un control de lo genuinas que eran y que casos de había mujeres que lo hacían por perjudicar.

Una vez que escucharon lo que era un tendedero desde la visión de su compañero, los otros tres estudiantes se inquietaron e incluso su actitud o comportamiento desinteresado cambió llegándose a mostrar bastante alterados. Hasta dos de ellos hasta se enderezaron de sus asientos y sus ojos se veían más abiertos. Les sorprendía que dichas manifestaciones y formas de protesta se hubieran realizado, pero no por las demandas o protestas de las mujeres con motivo de la demanda del cese de las violencias, sino por el hecho de que en esas denuncias pudiera haber personas inocentes, hombres que no eran culpables y a los cuales los incriminaron por algún tipo de revancha o venganza. Insistían en cuestionarnos (a Iván, la profesora que les había llevado y a mí) cómo era posible que se pudiera hacer eso, que no era justo, para los hombres y personas denunciadas, en ningún momento se remitieron a las posibles víctimas. Esto nos alertó, nos generó una preocupación inmediata que nos llevó a plantearles el reconocimiento del escenario de violencia que vivían las mujeres que ante la impunidad ha derivado en diversas maneras de hacer patente las violencias que vivían; también buscamos el que pudieran reconocer que en el país se vive una situación con registros de un promedio de hasta 10 mujeres asesinadas al día.

Sin embargo, esto no pareció generar algún tipo de proceso o indicio de un reconocimiento de la situación de violencia que vivían las mujeres, sino que, de forma contraria, les llevó a poner en duda las cifras compartidas y las estadísticas sobre el promedio de mujeres que se han calculado reiteradamente en diversas investigaciones (Berlanga Gayón, 2015; Sánchez de los Monteros Arriaga, 2020) y reportes (CDMX, 2019; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022; Instituto Nacional de las Mujeres, 2021). “¿Quién dice eso?”, “¿de dónde salen esos datos?”, “no creo que esos sean los datos”, fueron comentarios que compartieron los

estudiantes que seguían incrédulos de que hubiera acciones como los tendederos y las denuncias públicas. En sus rostros se manifestaba un temor combinado con enojo o desagrado como forma de indignación ante el hecho de que pudiera haber denuncias anónimas contra hombres. Su respuesta era la negación y hasta desacreditar los datos de feminicidios o denuncias de las mujeres.

Mientras tanto, el rostro de la profesora, de Iván y el mío se mostraban incrédulos de la respuesta de los estudiantes. Sentimos sorpresa y preocupación por ser testigos de dichas respuestas y su clara incapacidad y el rechazo a considerar el contexto social en el que se hallan las condiciones que han influido en la realización de las manifestaciones de las mujeres que han venido creciendo desde el año 2016 y que han derivado en acciones como los tendederos.

Como facilitadores del taller terminamos esa actividad siendo movidos por la sorpresa y también con algo de frustración ante la incapacidad de que los estudiantes pudieran reconocer las implicaciones de las violencias de género o que llegaran a mostrar alguna forma de reflexión sobre qué sentían como hombres. Su profesora también estaba sorprendida por la forma en que los estudiantes habían respondido y la actitud que habían manifestado a lo largo del taller. Mientras, ellos se fueron mostrando cierto alivio de que la actividad había acabado. Nos agradecieron con gestos que mostraban su completa desconexión con respecto a lo que se abordaba en el taller.

En el caso del taller que me tocó facilitar de forma individual el 14 de marzo (T-14-2024-Doc), una semana después del 8M, durante la dinámica también pude ver de forma directa el rechazo y disgusto del abordaje de estos temas. Esa actividad contó con siete estudiantes de diferentes

carreras, pero sobre todo predominaban estudiantes de ingeniería. Ese rechazo no fue generalizado, pero sí fue remarcado por un estudiante de otra carrera que se mantenía alejado al fondo del salón y que, al igual que los que participaron en el que llevó a cabo el equipo una semana antes, también se dedicó a cuestionar los datos o propuestas sobre el reconocimiento de las violencias.

El taller T-14-2024-Doc también comenzó bajo el fundamento de preguntarles cómo se sentían de identificarse como hombres y las emociones que les hacía sentir el mismo 8M. Entre las emociones que enunciaron sobresalieron “complicado” e “incómodo”. Entre algunas de las otras emociones que llegaron mencionar se hallaron “confrontación”, “división”, “preocupado” y “confusión”.

Al respecto de preguntarles sobre qué les significaba el ser o enunciarse como hombres, entre algunas de las respuestas hubo quienes dijeron que sentía miedo o confusión ante las expectativas que traía consigo; otra de las cosas que dijeron fue el sentir “responsabilidad” de cosas como “proteger a su familia”, “mantener la calma en las situaciones difíciles” y ansiedad ante el futuro. En este sentido se podía apreciar de forma directa que la idea de la reivindicación de su identidad de género implicaba el que se remitieran a preconcepciones estereotípicas que estaban bajo presión de su desarrollo personal y profesional.

Comenzar así la sesión permitía que hubiera una conexión con los participantes en el sentido de que se pudiera identificar que hay sentires que pueden llegar a ser compartidos, de que hay una duda con respecto a lo que pasa y que les genera y mueve de determinadas maneras. Sin embargo, desde un inicio, uno de los participantes mostraba un talante de disgusto y de cierta

forma una especie de contención del no querer estaré presente en la actividad. En el taller T-14-2024-Doc esto se había mantenido así hasta que dentro de la conversación se llegó a comentar sobre formas de nombras las violencias que partían o remarcaban diferencias de trato e infravaloración desde el género.

Uno de estos fue el término fue *mansplaining*, el cual me pidieron que les explicara en qué consistía, a partir de que unos tres estudiantes del grupo preguntaron de qué trataban. Esto ponía en evidencia el desconocimiento de muchos de los términos que se usan para nombrar fenómenos desde el feminismo, la perspectiva de género y queer. Pero en lo que esto sucedía, el estudiante que se había mantenido al fondo con su rostro de disgusto comenzó a mover las manos negando lo que se había explicado y diría que eso no era exclusivo de los hombres, sino que era algo que hacían todas las personas sin importar su género. Claramente enojado, recalcó que no se podía dar por hecho que era algo correspondiente al género, sino que era algo se reproducía mucho de forma general. Que él mismo había visto mujeres haciéndolo con hombres, situaciones en que ellas les explicaban cosas que los hombres ya sabían.

Esto hizo que otros estudiantes, en particular dos provenientes de ingeniería, replicaran ese cuestionamiento al respecto de que usar el argumento de que no era algo que se remitía al ser hombre o mujer. Uno de ellos se remitió a que había visto un video en redes sociales que hablaba de una mujer que había violentado a un hombre y que incluso lo había asesinado.

La idea de que la violencia la podemos reproducir todas las personas es clave en el sentido de retomar las formas en que se articula la misma ante su polisemia. En este sentido, los estudiantes podían reconocer que hay formas de ejercicios violentos que se reproducen sobre

todos los cuerpos, de que hay casos de mujeres que también violentan a hombres. Sin embargo, la cuestión de los datos sobre la forma en que se gesta esta ha implicado considerar desde donde surge y se ejerce. Es por ello por lo que el uso y abuso del poder que plantea Varela Guinot (2019), sirve para que se comprenda que los ejercicios de poder se dan en diferentes contextos y situaciones, pero se implican el sometimiento de alguien. En particular, habría que reconocer que todas las personas podemos aprender dichas formas se ejercicios de poder, pero también se ha podido dilucidar desde las mismas categorías como feminicidio que hay violencias que se reproducen en mayor medida que otras las cuales usualmente cuentan en la mayoría de los casos con que los agresores son hombres heterosexuales y las víctimas son mujeres o personas de las disidencias sexuales.

Desde la propuesta de Segato (2016, 2018) se explora el hecho de que la validación del poder y dominio masculino es parte de lo que deviene en esas pruebas o prácticas de poder que se validan entre pares (la cofradía) y que frente a las víctimas les enseña a asumir su lugar y rol dentro de la estructura social. Eso no exime a mujeres de que lleguen a ejercer ese poder y dominio sobre alguien, sin embargo, en la mayoría de los casos han sido los hombres los que llevan cabo esas prácticas. Sin olvidar que también hay unas violencias que se ejercen desde los mandatos de género (Lagarde, 1996) para la reivindicación del ser hombre entre los mismos hombres: no ser heterosexual, no ser dominante, fuerte, etcétera; y hacia sí mismo: prácticas de riesgo como manejar en estado de ebriedad o niveles de depresión más altos que las mujeres (Connell, 2000).

Lo anterior fue parte de lo que les expliqué y conté a los estudiantes lo cual de cierta manera les reconfortó en el sentido de que parecía que lo que les generaba cierta reticencia a pensar

sobre estos temas es el de que se denuncie a los hombres constantemente. Hay una tensión constante que remite a la idea de “no todos los hombres” son los que realizan esas acciones, ya que implica una interpelación que se muestra como algo que genera esas incomodidades, complicaciones y confusiones que nombraron en un principio.

A pesar de que se haya hablado sobre la consideración de la reiteración de los hombres como quienes lamentablemente son ellos agresores en la mayoría de los casos, y de que el resto de los estudiantes parecían sentirse más satisfechos y comprender por qué se abordaban estos temas y se buscaba la reflexión de los varones, el estudiante que se había mostrado en disgusto desde el inicio del taller siguió cuestionando que se hablara de la “ideología de género” y que no se podían dar por hechos las estadísticas del promedio de los 10 feminicidios al día que se han contado en el país. A lo que uno de los otros asistentes trató de conciliar su reclamo a partir de que no se estaba negando que pudiera haber mujeres que reprodujeran ciertas violencias, sino que había situaciones en las que los hombres no se daban cuenta de la desigualdad de condiciones que se viven a partir de nociones arbitrarias sobre lo que le corresponde a las mujeres y los hombres.

Esto último pareció no convencer al estudiante que se mostraba enojado, el cual adoptó una postura de rechazo y se aisló de nuevo de la actividad hasta el cierre. El resto del grupo llegaron a señalar que un espacio de ese tipo les permitía resolver dudas que tenían con respecto a muchos de las discusiones que se han suscitado a partir de los movimientos de las mujeres y el impulso de políticas con perspectiva de género. Sobre todo, enfatizaron el haber conocido conceptos y términos que desconocían.

5.1.1.3 La “Verdad” Frente al “Resentimiento”: Negación y Rechazo Desde la “Razón”

Lo vivido en el taller del 8M del año 2024 no fue la primera vez que nos sentimos sorprendidos por las respuestas y lo que nos compartirían estudiantes dentro de los talleres. Hubo un antecedente en el otoño del año 2023 cuando se dio la oportunidad de llevar cabo dos talleres para estudiantes. Dichos espacios se pudieron llevar a cabo gracias al apoyo de un conocido que impartía una materia, el cual nos brindó el tiempo de su clase para aplicar las actividades con dos de los grupos en los que enseñaba. Fueron dos talleres que realizamos el mismo día, pero sería en el primero en el que la mayor parte del grupo, unos seis de un total de aproximadamente nueve estudiantes hombres, compartieron desde su experiencia una postura completamente reacia hacia los temas de género, el feminismo y también a los mismos tendederos.

En gran medida sus posturas se basaban en que consideraban que eran los hombres los que ahora sentían mucho miedo de interactuar con las mujeres, sobre todo era el temor a que se les excluyera a partir de algún señalamiento o denuncia. Uno de ellos señaló explícitamente que tenían temor de “dejar de ser invitado a la fiesta”, preferían callar porque ya no sabían que decir debido a que consideraban que no había posibilidad de dialogar (sobre todo con las mujeres) porque el “resentimiento” dominaba al tratar esos temas. Esos seis estudiantes manifestaban un claro desagrado y rechazo a los cambios emanados desde las movilizaciones de las mujeres y también de las personas de las disidencias sexuales. Hacían hincapié en que se estaba perdiendo el derecho a que cada persona “tenga su opinión y forma de pensar”, como si se estuvieran quedando sin la libertad de expresión.

Uno de los seis estudiantes sobresalía al ser quien de forma recurrente tomaba la palabra. Al hablar mostraba cierta calma y una postura algo condescendiente de querernos explicar o hacernos entender varias de las ideas que nos compartían él y el resto de sus compañeros, como una especie de intento por conciliar cuando les preguntábamos o hablamos de casos que explícitamente daban cuenta de formas de violencias por género, como los comentarios misóginos u homofóbicos que se reproducían en las escuelas, entre estudiantes y docentes. Su principal motivación era que urgía que se discutieran los temas, pero "desde la razón".

Uno de sus compañeros nos explicaba que no estaba de acuerdo en la forma en que se venían dando las discusiones sobre estos temas, sobre todo porque desde su visión, uno no podía estarse cuidando de lo que dice y hace porque "ya no sabes a quien vas a ofender". Nos aclaró que debíamos de tener presente que estábamos en la época de la "generación de cristal", a la cual "le ofendía todo". No se podía hablar porque las emociones dominaban y, por lo tanto, se requería ser racionales. Sin embargo, cuando mencionaba eso, y lo repetían otros participantes, la idea de la racionalidad usualmente la remitían a que lo que se planteaba desde las movilizaciones de las mujeres, el feminismo y las perspectivas de género eran "ideologías".

El mismo estudiante que tomaba palabra reiteradamente indicaría que él sí había intentado hablar con mujeres sobre estos temas, pero que no llegaba a nada porque "era muy emocional (el abordaje de la discusión)". No se podía tener un diálogo porque te enfrentabas a "las creencias de la gente". No obstante, un estudiante que no compartía lo que los otros seis reacios al feminismo y las acciones de las mujeres les indicó que era importante el ejercicio reflexivo de identificar que ese hartazgo y resentimiento no venía de la nada, sino que había una historia detrás de desigualdad e injusticia que les llevaba a adoptar varias de las posturas y

acciones que se han suscitado ante la incapacidad de la sociedad de que se solucionen sus demandas y necesidades.

Esto pareció irritar al otro estudiante que se remitía a lo emocional de los temas, y fue entonces que señaló que no tenía sentido el "resentimiento" a partir de cosas que "habían sucedido en el pasado", que según él hoy en día ya no sucedían o "no afectaban" por lo que no se debía de aceptar esas acciones o posturas (del feminismo y los derechos de las disidencias sexuales). El estudiante se mostraba algo exaltado al responderle a su compañero de clase e hizo énfasis en que debía de seguir predominando el raciocinio y la "verdad" cuando se hablara de esos temas debido a que las mujeres estaban basándose en creencias e ideologías como la del "opresor-oprimido del marxismo". La "verdad" debía de prevalecer, según este estudiante, y esto implicaba que al revisar los casos se viera quien se estaba remitiendo a "ideas erróneas" y "falsas ideologías".

Dentro de la misma conversación hubo un momento donde les planteamos la pregunta sobre qué hacer con aquellos hombres, ya sean docente o estudiantes, que sí estaba comprobado que ejercían violencias, que acosaban o hacían esos comentarios misóginos y homofóbicos. Esto llevó a que habláramos sobre el aprender de las perspectivas de género a identificar esas nociones y comportamientos que normalizamos, pero que reproducen esos tratos desiguales y denigrantes hacia las personas por su género y sus preferencias sexuales.

Una vez más, el estudiante que había estado hablando ampliamente señaló que era importante cuidar que no se insultara a las personas, que se les respetara, pero que no era adecuado que se "obligara" a docentes a enseñar la perspectiva de género como parte del currículo de las

carreras de la universidad, así como que el estudiantado tuviera que aprenderlo como parte de sus estudios. El que docentes tuvieran que tomar cursos sobre esos temas era una forma de imposición de la "ideología de género" y debería de "ser opcional". Así mismo, cuando hablamos sobre el reconocimiento de fenómenos como los feminicidios también cuestionó que se diera por sentado los datos de las estadísticas del país, poniendo en duda quién era la persona o fuente que decía esas cifras.

Este taller en particular fue asumido por los estudiantes como un lugar para compartir esas emociones en común, afectos que les movían hacia el rechazo y desacreditación de las protestas y demandas de las mujeres. No obstante, pensaron que sería un espacio para la queja contra este fenómeno y no lo entendieron como el espacio se reflexión sobre las violencias que se articulan desde el género y la sexualidad y que afectan a mujeres, personas de las disidencias sexuales y también a sí mismos. Fue así como quedó flotando la duda con respecto a qué es lo que puede atraer e incitar a los hombres a integrar grupos de reflexión y pensar sobre su rol dentro de la matriz heteropatriarcal y las violencias que se reproducen en dicho sistema.

5.2.1 La UIA y el Estudiante Hombre: Cuatro Experiencias Frente a las Violencias de Género

En contraste con los talleres que por cuestiones de logística y de estar sujetos a la gestión institucional o de docentes con sus grupos en horarios fijos permitía una asistencia amplia, para el caso de quienes accedieron a ser entrevistados de forma individual fueron cuatro estudiantes. Mariano, Eduardo, Clyde McCool y Carlos estaban estudiando la licenciatura y previamente habían estado en instituciones de educación media superior privadas. Uno de la

Prepa IBERO; uno de una escuela con atención para estudiantes con discapacidades (motriz e intelectual, entre otras) y los otros dos de escuelas privadas derivadas de ciertas agrupaciones confesionales como la misma UIA. Dos de ellos eran parte de programas de becas internos para poder realizar sus estudios (hubo entre los cuatro comentarios sobre los costos elevados de poder estudiar en una institución como la IBERO).

En los cuatro casos la IBERO no necesariamente había sido su primera opción para hacer sus estudios superiores, pero sí la consideraban como una de las opciones que más deseaban entre públicas (la UNAM) y privadas (la Anáhuac, ITAM, la Panamericana o el extranjero). A esto habría que sumar que un factor como la misma pandemia del SARS-COV-19 llegó a influir en la decisión de optar por quedarse en la IBERO a partir de hubo quien consideró que no valía la pena estudiar en el extranjero si iba a tener que estar tomando clases a distancia: “yo pensaba irme a estudiar afuera. Hice mis aplicaciones, me aceptaron, pero justo me gradué durante Covid entonces fue como ‘no, no voy a empezar la universidad en línea en otro país’, entonces decidí quedarme” (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022). Así, distintos factores marcaban la manera que los llevó a integrarse a la comunidad universitaria de la IBERO.

Había distintos motivos que les *movían* para llegar a integrarse a la comunidad universitaria de la UIA. En algunos de estos procesos se hacía manifiesto que la figura que marcaba ese deseo, ese moverse hacia su formación estudiantil en determinada carrera o institución, tenía como referente a la figura del padre, de la influencia que éste había tenido en sus vidas como ejemplo y vínculo familiar en sus valores y también parte de su construcción identitaria de género y afectiva.

Con todo lo anterior, los cuatro entrevistados también llegaron a mencionar que su proceso educativo en la IBERO les hacía concebirla como un espacio en el que sus reflexiones y el desenvolvimiento de sus identidades, de la construcción de quienes eran, era significativa. En particular, esto lo pude apreciar mediante el hecho de que en las conversaciones me hacían sentir que había cierta consciencia sobre la importancia y el peso del género y la sexualidad, de una apertura a la diversidad y la inclusión. Hubo un consenso en que la UIA era un referente en gran parte de la consagración de sus nociones sobre estos temas, lo que ponía de manifiesto cierta incidencia de una perspectiva de género y una cultura escolar que, con todo y sus tensiones y matices como institución privada y confesional, pregona y reivindica la inclusión social.

Con excepción de Mariano, quien explícitamente mencionó que no lo tenía presente, Clyde McCool, Eduardo y Carlos llegaron a compartir que al ingresar a la universidad no ignoraban por completo lo relacionado a los temas de género y las violencias que se ejercen a través de éste. Un punto clave sobre estos procesos formativos con relación al reconocimiento de su propia identidad de género y sexual, sobre lo que conlleva las reflexiones sobre el género y la sexualidad, se dieron en cierto grado desde su formación previa en la educación media superior, cada uno con sus respectivas cualidades y nivel de profundidad regidos por la filosofía de la institución de la que provenían. Esto implicaba reconocer también el contexto particular de dichas instituciones como espacios sociales con una cultura escolar e institucional fundamentada de distintas maneras. Eso delimitaba los niveles de apertura sobre estos temas ya que también podrían ser instituciones que eran “cerradas” o “conservadoras”, como mencionaron algunos de estos, en las que se agendaba el tema como parte de la agenda

institucional, pero no se llegaba a ahondar de manera que se materializara en prácticas que pretendieran parar o conseguir el cese de las violencias de género entre quienes integraban sus comunidades educativas. En uno casos fue hasta que replicaron acciones como los tendederos.

Pero también se daba lo que señalaría en su momento Eduardo, en cuanto a que en la institución educativa de nivel medio superior en la que estuvo previo a ingresar a la IBERO, la agenda de inclusión institucional era mero discurso, algo que al estudiantado nada más se lo comentaban, pero que no era abordado a mayor profundidad. Para él se remarcaba un contraste con la IBERO, que era espacio en el que él notaba que era un tema relevante materializado en la existencia de actividades como los talleres del 9M, presente en el currículo de las clases y otros eventos realizados en la universidad.

En las entrevistas, Carlos, Clyde McCool, Eduardo y Mariano me compartieron distintos aspectos de sus vidas y de lo que les significa ser estudiantes de la UIA; todo esto se fue dando mientras había un proceso de plantearles situaciones o que desarrollaran los relatos de sus experiencias con relación al género y las dinámicas y prácticas de violencia que se gestan desde éste. En estos casos el proceso de reflexión sobre el ser hombre tenía momentos en los que se daba cuenta de forma consciente y procesada, pero también en ciertos momentos se daba la situación en la que me compartían situaciones u opiniones que también hablaban de su performance de género que está atravesado por características como el programa de estudios al que pertenecían, los procesos personales de reconocimiento de sus identidades sexo-genéricas, su familia y vínculos personales.

5.2.1.1 “Me da miedo cagarla”: reflexión que se desata desde el miedo al tendedero

El primer estudiante que se animó a ser entrevistado de forma individual fue Carlos. Estaba en el último semestre de una carrera perteneciente a la División de Humanidades y Comunicación. Cuando se realizó la entrevista en el año 2022 tenía una edad entre los 20 y 22 años. Para él la universidad era un espacio muy significativo en su desarrollo personal, profesional e incluso espiritual.

Provenía de la Prepa IBERO, la cual comparte sus mismas políticas y programas de género e inclusión de la universidad y dentro de su comunidad se hallan organizaciones de estudiantes de las disidencias sexuales y feministas, señaló que su formación en dicha institución le había ayudado a ser muy consciente, ser *woke* (despierto),[41] de los temas de las violencias de género y también la posibilidad de aprender sobre la diversidad sexual:

> fíjate que yo empecé como a cuestionar, bueno… más que cuestionar, a entender todos estos temas como de la identidad de género cuando entré a la Prepa IBERO. En quinto, en mi segundo año de prepa fue el primero (en la Prepa IBERO) y mi papá no tenía ni idea ¿sabes? En mi otra escuela que estuve toda mi vida, no fue un tema, no, o sea, nunca nos enseñaron nada de eso. Ya fue un tema que yo pude explorar en la Prepa IBERO porque ahí sí, sí te lo hacen saber. Sí te inculcan educación de identidad de género. De hecho, hay un grupo en la Prepa IBERO que se llama Tabú que es justo para eso, o sea, es como un colectivo chico en la Prepa IBERO que promueve ese tipo de educación o de conocimiento, de identidad de género, de feminismo… y está interesante porque… pues al principio fue algo incomodo, porque yo no sabía ni de qué era, hacían cosas extrañas... (Carlos, 18 agosto de 2022)

[41] El término que es una forma de argot que se ha difundido sobre todo en medios de comunicación y redes sociales del mundo anglosajón, el cual remite a una supuesta consciencia social: estar despierto es tener “abiertos los ojos” ante los problemas sociales como el racismo, el cisheterosexismo, el capacitismo, y, a veces, el clasismo.

Esta incomodidad se manifiesta como ese afecto que le movió hacia la reflexión y la apertura a un proceso de construcción de conocimiento que consolida un aprendizaje sobre su mismo reconocimiento como sujeto dentro de las relaciones de género (Connell, 2003). En este sentido, el hecho de que Carlos mencionara que esas "cosas extrañas" que hacían los colectivos lo incomodaron en ese momento lo llevó a que, eventualmente, superara esa incomodidad para aprender y aprehender un posicionamiento con respecto identificar el género y la sexualidad como algo que estaba presente en su vida: en su familia, con su pareja, amistades y demás personas con las que interactuaría.

Dentro del proceso de reflexión él hacía mucho énfasis en que a partir de lo que había aprendido sobre esos temas ya tenía una noción sobre la importancia de apoyar al feminismo y que está "al cien por ciento" con el movimiento, sin embargo, también indicó que reconocía que a partir del mismo ya cuidaba mucho su forma de acercarse y tratar esos temas:

> como que prefiero callarme, la neta. Porque me da miedo, me da miedo cagarla, literal, decir algo que no esté bien. Me da mucho miedo cagarla en eso, cuando mi interacción, como en ese aspecto, el contacto físico, yo soy una persona como muy, que le gusta mucho abrazar. La neta es que ya como que si trató como de cuidarme mucho. (Carlos, 18 agosto de 2022)

Era un proceso en el que la preocupación era la emoción que le movía a actuar de determinada manera. Esa preocupación se planteaba desde el miedo, sobre todo el miedo a que pudiera ser denunciado en el tendedero:

> Y ¿sabes qué? Como que… lo que más me da miedo ¡no! ¡Algo que me da terror, terror, terror, terror! Es salir en el tendedero y, aunque… te digo… te lo digo ahora, sí, honestamente no me veo como… no creo tener alguna razón para estar, pero aun así luego como que me acuerdo, me

> acuerdo de cosas que digo “Uy, chale, esto, tal vez no me late tanto” y como que te da el miedo […] A mí, en lo personal lo del tendedero, cuando fue justo antes de la pandemia, fue algo que me impactó… no podía creerlo, se me hacía brutal ver eso y me entró, todavía me acuerdo, como un miedo tan fuerte, porque yo me acuerdo de que hay varios del (deporte que practicaba) que sí han salido en el tendedero (Carlos, 18 agosto de 2022)

Y sobre todo le generó ese temor, el terror, cuando también se dio la situación en que un amigo suyo fue denunciado en el tendedero del 8M del año 2021. Toda la circunstancia le pareció abrumadora ya que decía que se vio en la encrucijada de tener que decidir si mantenía ese vínculo o no, sobre todo porque ese mismo amigo lo buscó para contarle y querer compartirle su versión de la situación: “déjame te explico, no quiero que lo malinterpretes”. Lo buscó entre lágrimas, no quería que le dejara de hablar. Pero Carlos, ante esta circunstancia, se preguntaba qué hacer debido a que, por un lado, era un amigo suyo con el que tenía ya un vínculo de hace tiempo, pero por el otro, no quería ser un cómplice o aquella persona que encubría a un agresor o denunciado en el tendedero.

Posteriormente aceptó que sí le siguió hablando, pero que quiso hacer que su amigo pudiera revisitar y reflexionar sobre lo que había hecho y cómo se sentía con respecto a ello. No obstante, recalcó que al final sentía la inquietud sobre pensar realmente qué tanto se conoce a esa persona, a alguien que consideras tu amigo y que ha llegado a realizar dichas acciones.

Carlos manifestaba dos sentires que le movían: un imperativo por refrendar la idea de “yo le creo a la víctima” primero, la importancia de las denuncias y que estas llevaran a acciones concretas para el cambio en cada persona y de la sociedad. El otro sentir partía de su proximidad con personas que llegaron a realizar esos actos y el deseo por ver cómo

solucionarlo guiado por el imperativo de creerle a la víctima, pero también reconociendo que tenía un vínculo afectivo con la persona que había sido denunciada y con la que además se identificaba desde el ser hombre, en cierta manera implicando el temor de que a él también le podría suceder. Para Carlos, ante el acontecer de dichas circunstancias la acción ideal era buscar "el diálogo", una especie de supuesta mediación para solucionar y hacer justicia. No le agradaba la idea de "cancelar" (excluir o aislar) a las personas, en este caso a los denunciados sin dejar de lado el revisar cada caso en su particularidad. Sobre todo, le incomodaba ampliamente la idea de tener que romper todo lazo con conocidos, aunque fueran denunciados.

Esta cuestión de la "cancelación" fue algo en lo que insistió mucho. El tendedero lo veía como algo en lo que la mera idea de llegar a aparecer se traduciría para él en que su vida "se fuera a la mierda", se acabarían sus oportunidades, sus proyectos a futuro. Tenía mucho temor a la idea de ser aislado del grupo: "que me abran totalmente, eso es como un miedo bien cabrón güey; el que te quedes sin nadie, te quedas sin nadie" y a esto también sumaría el peso que implicaba reconocer que has lastimado o dañado a alguien: "o… también, pues el hecho de hacerle daño a una persona".

5.2.1.2 "Pasión" versus "pasividad" que *mueven* la inquietud por cambiar

Clyde McCool era un estudiante de entre 20 y 22 años a quien pude entrevistar en diciembre del año 2022. En ese momento estaba a la mitad de concluir la carrera a la que se había cambiado después de haber estudiado por dos semestres otra que no había logrado

convencerlo. Como hombre transgénero su experiencia estaba acompañada de un proceso en el que podía dar cuenta del cuestionamiento a lo que significaba enunciarse de esa manera y el refrendar algún tipo de masculinidad desde lo performativo (Butler, 2007, 2021), lo que incluía también el ser una persona que era parte de las disidencias sexuales (LGBTQI+) las cuales viven también muchas formas de violencias con motivo del género (Avilez Ortega & Ayala Torres, 2020; Kjaran, 2017; Lozano-Verduzco et al., 2021; Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020). A esto también se puede sumar lo que llegó a experimentar antes de su transición cuando todavía se enunciaba como mujer, lo que le permitió también vivir de cerca las movilizaciones de mujeres por el 8M.

La carrera que estudiaba después de haberse cambiado de la otra que no le había convencido lo hacía muy feliz, era algo de lo que llegó a hacer mucho énfasis. Esto se debía que identificaba que era una experiencia totalmente distinta en el trato entre sus pares y con docentes lo que contrastaba con a la anterior, la cual veía como un lugar en el que le había adquirido una visión "tóxica" de cómo desempeñarse como estudiante en la educación superior: "en [carrera que estudiaba previamente] aprendes a ser muy distante, a ser muy competitivo, a ser muy como 'mis compañeros no son mis amigos, son mi competencia'" (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022). En contraste con esto último, veía la carrera a la que se había cambiado como un espacio en el que se animaba al estudiantado a compartir en vez de competir y en el que no había una diferenciación de género remarcada por el desempeño o que la figura docente le prestara atención.

En la entrevista me pudo compartir sobre lo que le ha significado llegar a estudiar a la UIA. Su proceso para elegirla, pero también verla como una institución educativa en la que se

impulsaba la inclusión de verdad frente a otras de las universidades privadas confesionales que hay en el país. A pesar de remarcar que lo religioso o espiritual era algo que no compartía y que incluso le costaba trabajo aceptarla como parte de una institución educativa, señaló que en la IBERO reconocía una propuesta educativa progresista y no conservadora. Esto lo conectaba con el reconocimiento del hecho de que en la institución se dé bastante el abordaje de los temas y actividades focalizados a la relevancia del género y la sexualidad, los cuales también se manifiestan en la misma comunidad universitaria.

Entre estos temas y actividades fue que McCool tuvo oportunidad de asistir a uno de los talleres del 9M del año 2022 después de que lo había invitado uno de sus profesores. Esa fue su primera experiencia en ese tipo de actividades sobre las cuales tenía ciertas opiniones en cuanto a las cosas y experiencias que se compartían y decían. Al respecto me dijo que él sentía que podía identificar el predominio de ciertos afectos en la integración de dichos grupos en comparación con grupos de mujeres a los que había asistido cuando todavía se enunciaba como tal, en una especie de reconocimiento de una economía afectiva situada. Pero también le generaba cierta inquietud en cuanto a los acercamientos a los temas, sobre todo el de las violencias de género y cómo lo asumían los hombres que asistían a estos espacios.

La conversación sobre lo que implicaban las denuncias por acoso sexual y de agresores llevadas a cabo a través de los tendederos fue algo que llevó a Clyde a mostrar inquietud, pero a diferencia de Carlos y los demás entrevistados, él se focalizada en las mujeres que denunciaban, en ver que era preocupante que hubiera bastantes hombres denunciados, varios repetidos y que estos siguieran siendo parte de la institución. Tal cual se remitió a un caso de un estudiante que desde la preparatoria en la que había estudiado ya era conocido como un depredador de

las estudiantes, el cual también apareció en los tendederos de la IBERO siendo denunciado en reiteradas ocasiones, año con año.

Para él los tendederos eran un "mal necesario" que ha llevado a un "*wake up call*" (una llamada de atención o despertar) para las comunidades universitarias, a partir de los cuales les debía mover a buscar y realizar las acciones necesarias para arreglar el fenómeno de las violencias de género. Esto lo hizo explícito cuando mencionó que podía ver cómo generaba cierto miedo o temor en los hombres: "había como esta parte también de 'el me asusta, pero me gusta' digámoslo así porque decían como que 'me genera miedo aparecer ahí, pero a la vez que me esté generando esto me hace reflexionar'" (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022).

En particular consideraba que funcionaban como aquello que hacía que los hombres reflexionaran ante una incapacidad de que se dieran cuenta de que muchas de las acciones por las que eran denunciados no las veían como algo que realmente afectara a las mujeres:

> siento que hasta que un vato no se siente a reflexionar qué significa el consentimiento, no solo va a llegar a la reflexión de como "¡Ah! ¡Violé alguien!" O hasta que un vato se siente a decir "¡No manches! ¡He hecho eso en mi vida!" (acosar sexualmente) sí o no se va a dar cuenta que pasó algo y que tiene que cambiar, o no, su comportamiento ¿no? (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Para ello se remitió a que en una ocasión pudo apreciar las respuestas de algunos de los denunciados que lo publicaron en un grupo de la comunidad universitaria que estaba en una red social. En sus respuestas los denunciados decían que aceptaban que habían lastimado a alguien, pero que no estaban de acuerdo en dichas denuncias. Sin embargo, McCool comentó

que al ver eso pudo platicarlo con sus amistades y grupos de personas cercanas, y cayeron en cuenta que esos estudiantes ya tenían un historial de señalamientos. Esto los llevaría a no aceptar ni compartir lo que asumieron como un intento de parte de dichos estudiantes para lavarse las manos.

En este sentido, para McCool las denuncias que se habían hecho en tendederos y otros medios sí estaban permeando en la misma comunidad universitaria ya que traían como consecuencia que se hablara de los temas y esto pudiera llevar a la reflexión a los hombres que la integraban, sobre todo para quienes eran denunciados, pero incluso aunque no lo habían sido. En cuanto a delimitar un juicio sobre algún estudiante que hubiera sido denunciado, McCool también remarcaría que podría haber diferencias entre el estudiante que tiene 45 denuncias y el que tiene una o cinco, no obstante, el hecho de que apareciera ya era algo significativo:

> aunque solo tengan una denuncia, sigue siendo una llamada de atención muy grande, no sólo a esta persona sino a todo su círculo. Porque no sólo es… dentro de ese círculo lo más probable es que haya personas que solapen o que ayuden o escondan estas acusaciones y casos de violaciones. También se asocie con otras personas que también actúen de esta manera, que también sean acosadores y violadores. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Cuando McCool se remitía a esas complicidades que se dan entre los hombres, lo que también se llega a nombrar el pacto patriarcal,[42] se hace eco de la cofradía masculina (Segato, 2016, 2018), que funge como la práctica que mantiene esas dinámicas y la misma reproducción de esas convenciones socioculturales. En esas relaciones de complicidad se irían entretejiendo la naturalización de las acciones que refuerzan la dominación masculina (Bourdieu, 2007). Clyde

[42] Una de las figuras a las que les adjudica el uso de dicho concepto es Celia Amorós (1990).

manifestó amplía preocupación sobre esa situación, al poner el foco no sólo en el individuo sino también en los grupos que sostenían o daban pie a que se siguieran llevando a cabo dichos actos.

A partir de lo anterior, hubo un momento en el que le planteé un escenario hipotético sobre qué sentiría si él llegara a ser denunciado. Esto lo hizo tomar su tiempo para pensar su respuesta, la cual después de procesarla indicaría que si alguna vez llegara a verse ahí dicha situación le llevaría a sentir, más que un miedo o ansiedad, una gran decepción. Además, agregaría, que buscaría reflexionar mucho sobre quién era y su forma de ser, pero sobre todo lo planteó que, en la búsqueda de un apoyo, de tener con quien tener cierta contención, implicaría un trabajo que debe de ser motivado desde uno mismo y era importante ver quiénes serían las figuras de apoyo. Esto lo mencionaría porque consideraba que si la persona con la que te apoyarías también es reproductora de violencias al final probablemente sería un apoyo que demeritaría la misma denuncia:

> siento que sí, como humanos, obvio necesitamos un poco de ayuda para reflexionar entonces después de nosotros hacer ese trabajo duro y a veces doloroso […]cuando te das cuenta de que hiciste un error no es fácil admitirlo […] me imagino que se hace muy difícil internalizarlo, [y] sí necesitas hablarlo con alguien. Con quién lo hablas afecta muchísimo. Si lo hablas con tu amigo que también tiene una acusación, pues te va a decir “bro, ¡Ni madres, las viejas siempre mienten!”. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

En el trasfondo de los argumentos de Clyde se identificaba, y lo enunció en su momento, una concepción de que la violencia era algo que se aprendía y sí dependía de procesos de enseñanza-aprendizaje y relacionales vinculados a la sociedad y las personas con las que

convivimos y nos desarrollamos. Sería la reflexión individual y acompañada la que podía llevar a los aprendizajes que permitieran reconocer las formas en que se ha ejercido violencia, y también a hacerse responsable y buscar modificar esos comportamientos y acciones.

A lo largo de la conversación me pude percatar que en el caso de McCool se apreciaba un conocimiento más amplio y conciso sobre temas relacionados al género, la sexualidad, el feminismo, y las violencias que se ejercen desde esos marcos a partir de que se enunciaba desde su activismo como un hombre transgénero que era parte de las disidencias sexuales y que también había tenido oportunidad de aprender del feminismo cuando participó en grupos de reflexión con mujeres.

Paradójicamente se ha identificado que es en las universidades donde las personas pueden llegar a aprender más de las identidades trans (Catalano, 2014, p. 159) y también se da el caso en que hombres transgénero desde esas experiencias se definen o se reconocen como masculinidades formadas desde el feminismo (*Ibid*.; Devor, 2016, p. 547).

Debido a ello fue que al preguntarle sobre lo que había podido sentir e identificar en la realización de los talleres de reflexión para los varones su respuesta contenía cierto tipo de frustración a partir de ver qué era lo que se preguntaba y discutía en dichos grupos, en contraste de lo que había podido experimentar y apreciar en los otros espacios de reflexión que no eran para hombres:

> me acuerdo de estar sorprendido de algunas de las respuestas (en los talleres) de cómo crees que los hombres son menos hombres y enseñan afecto o cosas así, como con sus amigos. Vi las respuestas y sí me sorprendieron algunas. También muchas preguntas que hacían. Me acuerdo

> de que era como “¿neta nunca te has preguntado esto a ti mismo?” (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Su apreciación de lo que aconteció en su primera participación en uno de los grupos de reflexión para hombres de la UIA con motivo del 9M era que la afectividad que se manifestaba en dichos espacios contrastaba radicalmente con los espacios de mujeres, ya que él identificaba en estos últimos (como alguien que tuvo oportunidad de asistir a uno de esos espacios) el enojo y el deseo de cambiar que eran movidos por una “pasión”. De cierta manera esas emociones articulaban la economía afectiva (Ahmed, 2004, 2017) de los grupos de mujeres a partir de lo cual les llevaba a buscar la transformación de sus condiciones de vida, aquellas que las limitan, dañan y asesinan.

En cambio, en los de los hombres, la economía afectiva desde los lentes de Clyde McCool estaba configurada desde algo más “pasivo” en el que se planteaban dudas sobre si era posible que como hombres se pudiera cambiar y también si eran violentos o no y cómo dejar de serlo o desaprender esas maneras de ser. Eran preguntas que no se planteaban en los espacios de mujeres que él había conocido. McCool se había quedado con la inquietud al respecto de si realmente pudiese llegar a darse un cambio sociocultural cuando esas eran las conversaciones que los hombres cisgénero estaban teniendo.

A lo anterior habría que sumar que dentro de la entrevista retomé el comentario de otro estudiante que había participado en uno de los talleres facilitados. Dicho estudiante había mencionado que ya era necesario superar o trascender discusiones al respecto de los ejercicios de reconocimiento y abordaje de las emociones en los hombres para que aprendieran a

manifestarlas. Clyde mencionó que compartía en parte ese argumento, sobre todo a partir de esa situación en la que sintió una pasividad dentro de los espacios de reflexión dedicados a los varones.

Sin embargo, también señaló que a pesar de que dicho tema fuera algo repetitivo, también matizó y reconoció que seguía teniendo su relevancia. Para ello se remitió a su experiencia personal en la que él había observado en sus compañeros esa incapacidad de los hombres para hablar de sus emociones, de aprender a ahondar en lo que sienten. Consideraba que esto influía ampliamente en sus formas de vincularse con las demás personas. Sobre todo, se refería a los hombres heterosexuales con los que convivía, con los cuales trataba de incitarles y también enseñarles a que hablaran más de esos temas y las situaciones por las que pasaban:

> (con mis compañeros) nunca he tenido una conversación de sentimientos, más de como "estoy estresado". No pasan del "estoy estresado", "estoy cansado", nunca se han abierto de como "Ah, me siento…", "me afectó mucho cuando dijiste…", nunca he tenido una conversación de ese tipo con un vato hetero, nunca. Entonces, aunque sí sepan no lo hacen… (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

A partir de lo que Clyde McCool me llegó a compartir de su experiencia y sus vivencias con relación a los temas de la identidad y la performatividad como hombre, las violencias de género y la UIA como espacio social, llegué a sentir que había un posicionamiento claro en cuanto a poder enunciar el impulso de prácticas y acciones entre la comunidad y las personas que integran la misma institución educativa. En contraste con los demás entrevistados, esta claridad en su posicionamiento se manifestaba en que sus inquietudes y sentires no partían del miedo,

la incertidumbre o el temor de ser denunciado en el tendedero, sino el que las mujeres no fueran quienes vivieran esas violencias.

5.2.1.3 Sentirse ajeno a las violencias de género y la impotencia por el control

A Eduardo lo invité a participar en la investigación para ser entrevistado después de haberlo visto en uno de los talleres que realizamos por el 9M del año 2023. También tenía entre 20 y 22 años y la carrera que estudiaba era parte de la División de Estudios Sociales. Para él la IBERO fue la opción en la que pudo ingresar a partir de que no había logrado pasar los procesos de admisión para estudiar en la institución en la que su familia usualmente había hecho sus estudios, un factor que influía en ese *deber ser* de su enunciación como hombre y también siendo una persona con discapacidad.

Estas circunstancias fueron parte de lo que influyó en su proceso para llegar elegir la UIA, lugar al que ingresó con el apoyo de su madre en sus momentos de mayor vulnerabilidad después de no lograr seguir los pasos de su hermano y su padre. Concebía a la universidad como un lugar indispensable para su desarrollo como persona y profesional. Esto lo resaltó remitiéndose a que se ofrecían distintas actividades, en particular sobre los temas de género y sexualidad:

> Porque pues hay talleres, hay conferencias, hay ponencias que la verdad es que sí dices "¡guau! Qué bueno que estoy en esta Universidad" porque puedo ser parte de… Pues de esa historia que podría cambiar para mi yo del futuro, para mi yo pequeño, mi hijo, mis hijos… ¿sabes? Para las futuras generaciones. (Eduardo, 3 de abril de 2023)

En este comentario manifestaba cierta forma de satisfacción basada en la sensación de que estas actividades podían interpretarse como las acciones formativas que se estaban llevando a cabo para conseguir beneficios, como el que no haya violencias, a partir de que se le enseñara al estudiantado y aprendieran sobre estas cosas. Incluso lo veía como poder ser parte de un cambio social que le beneficiaría a él y las futuras generaciones, hasta su misma descendencia. Esto implica pensar también sobre la forma en que se puede llegar a codificar el aprendizaje de las perspectivas feministas, queer y de género junto con la relevancia de acabar con las violencias de género como algo que es redituable, que traería beneficios concretos para todas las personas, en este caso para los hombres. Era, como lo planteaba hooks (2023), que los hombres vieran los beneficios del *deseo de cambiar* la masculinidad configurada bajo la cultura patriarcal por otras formas, ya que les brindaría como recompensa la mejora de su misma salud física y mental.

Sin embargo, con todo y señalar que apreciaba su educación en la IBERO por esas y demás acciones y sus programas, resaltando el que haya actividades sobre los temas de género para los estudiantes, en la entrevista se notaba cierta dificultad de su parte para hablar de la cuestión de género y la sexualidad. Por ejemplo, cuando le pregunté sobre sus formas de relacionarse entre pares (estudiantes) o con las mujeres en general, se remitió directamente a los valores familiares: le han enseñado en su casa a respetar y proteger a las mujeres, no porque lo sean sino porque "todas las personas lo merecen"; el no hacer menos a alguien porque tiene menos recursos (se remitió a la trabajadora del hogar que laboraba en su casa). Pero en cuanto a llegar a identificar actos de violencia o agresión con motivo de género dentro del salón de clases o en la universidad remarcó una especie de distancia: "Prefiero mantenerme

al margen, como al margen mientras no me toquen un tema que para mí sea importante no voy a saltar" (Eduardo, 3 de abril de 2023). En cuanto a la pregunta puntual sobre eso insistió en que no recordaba o tenía presente algún acto violento que partiera del género.

A partir de indagar eso fue que llegamos a hablar de los tendederos. Al respecto de estos, él me compartió en la primera entrevista que lo que pudo experimentar o sentir con relación a estos fue que realmente desconocía en qué consistían y debido a esta circunstancia consideraba que no podía comentar o mencionar algo. Sin embargo, sí mencionó que sabía y tenía conocimiento de que habían aparecido docentes en las denuncias, lo cual le generaba una desilusión muy fuerte:

> ¿Qué tan mal tiene que estar [uno] como para pues tener que cometer ciertos actos que lo lleven a un tendedero? Que lo lleven a… Yo realmente… si se me pusiera en el lugar de la persona que cometió el acto tendría que asumir las consecuencias. Pero justamente es esta parte de si te ponen en el tendedero pues es por algo. (Eduardo, 3 de abril de 2023)

Él vinculaba su desilusión sobre todo a la universidad como institución y comunidad bajo la idea de que lo que ha disfrutado de su experiencia estudiando ahí se veía afectaba por esos casos. El juicio y valor que tenía por la UIA podía verse amenazada y mermada de ver que sucedían acciones que ameritaban denuncias. Era algo que no debía suceder, menos en la universidad en la que él se sentía bien de estar estudiando.

Esa misma desilusión la reiteró cuando se le planteó el caso hipotético de que fuera una persona cercana a él (un amigo, por ejemplo) quien apareciera en los tendederos. Para él esa desilusión estaría acompañada de enojo ya que sería algo que no esperaba de dicha persona.

No obstante, durante la entrevista me hizo sentir que en sus respuestas no se apreciaba que esa desilusión también pudiera darse también desde el reconocimiento de que eran violencias que padecieron las personas que denunciaron (las mujeres). Sobre todo, era articulada, desde el hecho de que había elementos reprochables en quienes asumía que eran de determinada manera, de quienes tenía una concepción que se vería mermada por dicha circunstancia.

Pero ese desconocimiento o sentirse ajeno a los tendederos se modificó en cierta medida para la segunda entrevista que pudimos tener el 9 de agosto del año 2023. En esa ocasión me compartió que tenía un amigo homosexual que ya había egresado de la UIA. El proceso de estudios de ese amigo suyo había sido difícil, incluso llegando a la situación de dejar de asistir a sus clases porque era acosado por otro estudiante. Según Eduardo, eso llevó a que se acentuara la depresión que padecía su amigo e incluso lo orilló a autoinfligirse lesiones (*cutting* o el cortarse con navajas afeitar). Con la finalidad de ayudarlo, Eduardo le propuso que colocaran en el tendedero a la persona que lo acosaba, pero la respuesta que le dio fue un "no, ¿para qué?".

En este sentido, a pesar de que previamente no lo tenía muy presente, el tendedero se vio como una posible herramienta para ayudar a su amigo que era un hombre homosexual que padecía acoso. Sin embargo, dicha situación no trascendió a partir de que se desechó la posibilidad de realizar la denuncia. A él le "dolía" ver así a su amigo, y sí era algo que le llegó a inquietar a partir de ver de forma directa lo que implica un tipo de violencia sexual (acoso) que padeció una persona cercana a él. Era el tema que fue significativo y relevante para él, lo que le llevó a ser *movido* (Ahmed, 2019), *afectado* (Ahmed, 2017), y buscar ser una fuente de apoyo para su amigo.

No obstante, ante el dolor que le causaba ver a su amigo en esas condiciones, al hablar manifestó una impotencia por el deseo de querer ayudarle que se tradujo en que me compartiera lo que pensó y quiso hacer en ese momento: “Te quiero un chingo güey, o sea, me lastima que te hagas esto, que te lastimes, en pocas palabras, si pudiera ahorita agarrarte a golpes, te agarraría a golpes para que (sea yo y no tú quien te lastimes a ti mismo)”. En particular, esta respuesta manifestada, por un lado, esa preocupación e interés por querer tener la oportunidad de hacer algo para “ayudar”. Había un afecto que lo movía a asumir ese deseo. Pero, por otro lado, ponía de manifiesto lo que hooks (2023) señalaba con respecto a que en la cultura patriarcal la respuesta de los hombres cuando no saben cómo canalizar o afrontar sus emociones les lleva a adoptar la violencia y agresión como respuesta para afrontar varias circunstancias de la vida.

A pesar de que al compartirlo se llegó a reír, a modo enfatizar cierta ironía en la situación, Eduardo había hecho hincapié en que el dolor que sintió por ver lo que padecía su amigo lo estaba llevando a plantearse cualquier solución. La que le vino a la mente en el momento de desesperación era impedir que su amigo se lesionara mediante el hecho de que más bien él fuera quien llevaría a cabo dichos actos. Esto también plantea lo que Connell (1996, 2000) ha señalado con respecto a la forma en que se nos ha enseñado a los hombres a adoptar prácticas de riesgo como parte de la reivindicación del género. Es parte de lo que articularía la denominada pedagogía cruenta que propone Segato (2016, 2018), a partir de la cual los hombres asumen esas prácticas masculinizantes que les llevan a reivindicarse de esa manera, el ejercer cierta demostración de poder mediante la agresión o el dominio: Eduardo controlaría (o dominaría) a su amigo mediante un cambio de papel que lo lleva a ser él quien debería lastimar

a su amigo. La impotencia y cierta frustración ante el dolor son las emociones que lo podían llevar a actuar bajo los parámetros que ha aprendido.

En sí, el caso de Eduardo mostraba un proceso en el que un hombre joven que no había tenido oportunidad de ahondar a mayor profundidad sobre esos temas estaba aprendiendo a identificar en cierto grado lo que implicaba el ejercicio del tendedero, pero también se estaba dando un diálogo entre sus procesos de aprendizaje de valores socioculturales desde el nicho familiar y también las circunstancias y actividades que se llevaban a cabo en la universidad.

5.2.1.4 La incertidumbre que mueve hacia el querer conocer más del tema

El cuarto estudiante que se animó a ser entrevistado para la investigación fue Mariano, quien se encontraba en el último semestre de sus estudios de la carrera de la División de Humanidades y Comunicación. Con una personalidad solemne, cordial y bastante relajada, aparentemente algo introvertido y que tomaba su tiempo para pensar y hablar, tenía entre 23 y 25 años cuando realizamos la entrevista en el año 2023. Al igual que Clyde McCool y Eduardo, Mariano había tenido oportunidad de asistir a uno de los talleres que facilitamos, en particular a los del año 2023. Él había sido de los participantes que nos llegaron a dejar sus correos electrónicos para invitarlos a futuras actividades.

Cuando platicamos en la entrevista uno de los factores que se remarcó desde un principio fue que la carrera que estudiaba, que era parte de las ciencias sociales y las humanidades, era un punto clave de su formación y desarrollo personal con respecto a identificar y tener noción de los temas de género. Esto se debía a que dentro de las materias que había cursado había

profesoras que les brindaban una perspectiva de género para el abordaje de diversos temas. A esto sumaría que también pudo ser testigo de discusiones, incluso reclamos, de las profesoras con respecto a la gestión o situación de docentes hombres dentro del departamento académico. Compartió que sí se daban mucho las discusiones y abordaje de los temas de las marchas y cuestiones de género en sus clases, lo que le permitía sobre todo escuchar las experiencias y opiniones de sus compañeras. Esto para él fue importante porque reconoció que al respecto de las demandas y cuestiones de género tenía un conocimiento casi nulo:

> pero [al] respecto [de] estos temas de género y demás, yo partía prácticamente desde cero. Entonces fue cuando entré a la IBERO y, sobre todo a partir de segundo semestre, que ocurrió este tema del tendedero y tal que empecé como a informarme más, que no involucrarme ni nada, porque yo partía desde cero. (Mariano, 26 de abril de 2023)

Ese no involucrarse lo mencionaba porque en particular para él era importante reconocer e identificar de qué se trataba l oque estaba aconteciendo y a partir de ese reconocimiento irse planteando un criterio y posicionamiento.

Los mismos tendederos eran acciones que le movieron, por ejemplo, después de esa experiencia dentro de la universidad ya sabía que también en la preparatoria que había estudiado ya se habían estado replicando y llevando a cabo. Sin embargo, nunca tuvo consciencia de que sus compañeras desde ese nivel de estudios y luego en la universidad pudieran padecer esas formas de violencia de forma regular y sistemática. Esto cambiaría a partir de que presenció de forma directa la realización de los tendederos en la IBERO y la serie de respuestas y emociones que se manifestaron dentro de la misma comunidad universitaria. Al

preguntarle sobre cuál fue la emoción que pudo haber sentido al haber vivido ese acontecimiento lo primero que nombró fue el miedo:

> yo creo que la primera acción que yo habría tenido es como miedo, […] era como un impacto para mí muy fuerte ver que era una problemática bastante, pues fuerte ¿no? De que generaba mucho malestar en tanto de las mujeres que hacían este tendedero como de los hombres que se sientan atacados por este tendero. Fue como el choque ante esto, porque yo nunca había visto un tendedero. (Mariano, 26 de abril de 2023)

Lo que resaltaría en lo que expresó Mariano fue que se estaba remitiendo al miedo como acción, como un verbo que delimitó esa experiencia en particular. Pero él mismo señalaría que dicho miedo le llevó a indagar, a tener un interés o curiosidad, sobre lo que estaba pasando. Pero esto no estuvo exento de incertidumbres, sobre todo porque en sus círculos surgieron muchas conversaciones con respecto a si eran falsas o legítimas:

> me generó como cierta, no sé cómo explicarlo… como ciertas dudas, el hecho de que había muchos chismes, también alrededor de que yo escuché de parte de ciertas personas como "ya viste que tal persona está" y luego me enteré [de] que no, se equivocó esa persona, "no, esta no era, esa era otro". Entonces eso también me hacía pensar como de esta dinámica se está prestando también para el chisme, ahora sí que especulación, especular justo hacia estas personas o sobre si esta persona hizo esto. Si no se dice que por aquí se dice que por acá y estas cosas hacen más daño que beneficio, porque puedes sí ayudar, pero también puedes acabar con la reputación de otra de forma injusta, o sea, de forma arbitraria por este tipo de cuestiones. (Mariano, 26 de abril de 2023)

Ante dicha incertidumbre Mariano optó por mantenerse al margen, pero insistió en que apoyaba que las mujeres llegaran a realizar ese tipo de acciones ante las condiciones de violencia que vivían, que ante este tipo de circunstancias él prefería adoptar una postura de poner atención a las distintas opiniones y conversaciones y a partir de esto ir definiendo su propio criterio.

Esto también lo acentuaba porque dentro de su carrera se dio el caso de un denunciado que iba unas generaciones debajo de la suya. En el caso del denunciado le tocó que se le recluyera y que le dejaran de hablar, y fue hasta que pidió una disculpa pública y asumió la responsabilidad y consecuencias que otros estudiantes reestablecieron el contacto con dicho estudiante, uno de ellos fue Mariano. Para él el tendedero y las denuncias públicas eran formas en las que se influía en la manera de comportarse de los estudiantes: “el hecho de que un hombre (que) acosa sepa que puede salir ahí puede frenar ese tipo de acciones ¿no? Por eso estoy a favor” (Mariano, 26 de abril de 2023). Era su forma de llevarlos a regular o adecuar sus acciones y comportamientos, aunque no se traducía necesariamente en cambios profundos o reales con respecto a las actitudes machistas de los varones.

Con todo y que tenía una opinión favorable sobre acciones como los tendederos, insistió mucho en el cuidado de las cosas que se decían y difundían. Apoyaba los ejercicios de denuncia, pero también consideraba que casos como el del estudiante de su carrera, en los que eran excluidos o marginados por el resto de la comunidad, requerían la certeza de que efectivamente fueran comprobados los actos que se les imputaban ya que no le parecía justo o adecuado que se pudiera acabar con la reputación de alguien o llegar a recluírsele cuando no eran realmente culpables.

En cuanto a indagar sobre qué haría o sentiría él con respecto a que un amigo suyo o cercano apareciera denunciado en el tendedero, dijo que cree que también el reflexionaría mucho sobre el vínculo que tenía con esa persona:

> sería como de un "¡híjole! ¿Cómo me involucré tanto con una persona que incurrió en estas actitudes?" ¿No? Sería como un reflexionar en torno a mí. Igual dependería de la reacción de la otra persona. Si esa persona que sale en el tendedero mostrara apertura, no sólo a limpiar su nombre de nuevo, sino a tratar de nuevo de cambiar sus actitudes y cambiar él como persona, (yo) no lo apartaría ni lo rechazaría porque somos seres humanos, nos equivocamos y creo firmemente en la idea de la redención, de las segundas oportunidades. (Mariano, 26 de abril de 2023).

No obstante, sí recalcó que en los casos en que los hombres denunciados no llegaran a manifestar disposición para cambiar o hacerse responsables de sus actos, no tendría problema de dejar de hablarles e ir cesando esa amistad.

El deseo de cambiar o ser consecuente con los actos a partir de que fueran los casos comprobados también era algo que él asumió en un escenario hipotético en el que fuera denunciado. Esto, sin embargo, también estaría acompañado de un temor ante el escarnio público:

> ¿qué voy a hacer? Porque normalmente estas cosas se difunden rápidamente ¿no? Entonces me sentiría con miedo de hablar con otras personas, de "a lo mejor me van a juzgar"… no sé, a lo mejor van a pensar que soy un monstruo, o sea, me sentiría como muy pues… como que me haría chiquito ¿no? Como que tendría miedo de todo, de por sí que soy introvertido ¡imagínate! Sí me costaría muchísimo trabajo acercarme a alguien porque si se enteró y si sabe de esto y tal,

> ¿qué tal que me juzga?, ¿qué tal que a sus ojos ya soy una persona atroz? No sé, me sentiría como muy rechazado por mí mismo ¿no? Como que yo mismo sentiría ese rechazo y querría inmediatamente buscar limpiar mi nombre. No en el sentido de "no, es que está mintiendo", no, sino de hacer ver a las personas que acepto el error si fuera el caso ¿no? De "oigan, me equivoqué, Pido disculpas". De hacerlo ver públicamente para empezar y luego pues dependiendo del caso, pues meterse en ciertas dinámicas (talleres). (Mariano, 26 de abril de 2023)

A rasgos generales, para Mariano era importante ver qué pasaba con los hombres una vez que se les señalaban las acciones y actitudes machistas y patriarcales que ejercían. La idea de ver qué hacía el denunciado, incluso si fuera él mismo, con respecto la aclaración y resolución de lo que hubiera realizado contra la denunciante. Esto implicaba también un cuidado amplio de la forma en que se abordaban los casos ya que, aunque comprendía y apoyaba el activismo y acción de las denunciantes, también le llegaba a inquietar, incluso a molestar, la incertidumbre o la facilidad con la que en ciertos casos se llegaban a malversar cierta información podía llevar a los juicios apresurados que afectaran a personas que no lo ameritaban.

5.2 Síntesis

Los talleres y actividades grupales de reflexión en las que tuve oportunidad de participar en esos tres años fueron espacios en los que se evidenciaba que había un proceso e imperativo social que estaba permeando en la misma universidad como un espacio social. Los eventos oficiales e institucionales que se programaban en las jornadas o para ciertos departamentos correspondían con la consideración de atender y trabajar con los hombres como aquel sector

que integra la comunidad universitaria y que no es el sujeto del feminismo (Fernández Chagoya, 2018) y que ha tenido dificultades para identificarse también como sujeto generizado (Cerva Cerna, 2016). Estos espacios, que estaban llenos de afectos, de emociones manifiestas, contrastantes y compartidas, eran ejemplos de la forma en que se estaban configurando de diversas maneras las experiencias de estudiantes que se enunciaban como hombres siendo permeado a la vez por la coyuntura social y las discusiones y enseñanzas sobre estos temas como parte de la misma institución educativa.

Se podía apreciar que la Universidad Iberoamericana y quienes la integran asumían el imperativo de actuar, ya sea como parte del discurso e iniciativa propuesto desde la rectoría de los últimos 9 años que se fue consolidando mediante la creación del Comité y el Protocolo, pero también como respuesta a las demandas y acciones colectivas de las mujeres que la integraban para que se atendiera y se acabaran las violencias de género que se reproducían dentro y entre la misma comunidad. Esto incluye también aquellos talleres y espacios que eran propuestos por iniciativa particular de estudiantes o docentes que nos buscaron ya que consideraban que era necesario que se expusieran y abordaran los estudios críticos de género que tratan sobre el ser hombre y las masculinidades.

Pude apreciar una creciente demanda por que hubiera contenidos de género y actividades dedicadas a atender a los hombres, de que el género se entendiese como algo que también debería de competerles, porque ellos eran sujetos generizados y también para clarificar los porqués de las demandas y acciones de los movimientos de mujeres, así como el papel juegan con respecto a esas violencias articuladas desde el género y la sexualidad.

Frente a los talleres en los que predominaba la participación de estudiantes que eran movidos por el deseo de hacer algo para apoyar o sumar con respecto a las demandas de las mujeres, bajo la premisa del deseo de cambiar del que hablaba hooks (2023), también estaban los talleres que en los que había participantes que mostraban un disgusto, desconexión e incluso rechazo sobre los mismos cambios que se estaban dando social, institucional y culturalmente.

Dentro de estos espacios se hicieron explícitas emociones como el enojo, enfado, molestia, inquietud y cierto temor o miedo que se estructuraba desde una postura reaccionaria ante el fenómeno de la movilización nacional y global de las mujeres y la incursión de narrativas, programas e historias que ponen en tela de juicio los valores y concepciones que han aprendido y dado por hecho en su proceso de desarrollo, de llegar a ser los hombres que eran. Con la etiqueta de "ideología de género", concepto que fue utilizado por grupos de ultraderecha y religiosos (neoconservadores) en América Latina desde la década de 1990 (Bárcenas Barajas, 2022), se remarca lo que Kimmel (2013, 2018) ha identificado en cuanto a aquellos hombres (blancos) que ante las crisis sociales y la desestabilización de los mandatos de género (Lagarde, 1996) históricos que se le han adjudicado (y también les han beneficiado), tienden a colocar al feminismo y las movilizaciones de las personas LGBT+ como aquello que provoca que sus "derechos" se vean "agraviados". Las políticas de inclusión e igualdad, o las acciones afirmativas, son vistas como injustas y como aquello que les cierra las puertas a lo que antes concebían como "justamente suyo". Una supuesta inclinación de la balanza en favor de las mujeres, ahora que "te pueden denunciar" aunque no lo hayas hecho.

En este sentido, como lo expone Ahmed (2017), ese odio y rechazo emanado del temor por algo que sienten que "invade" o "viola" aquello que se asume como propio (ella se remitía a

británicos blancos) de los hombres o un “orden natural”, articula esa stickyness de los afectos que se manifiesta en las emociones compartidas y que les mueven a actuar de determinada manera. Así se gesta la misoginia, el machismo, la homofobia, la transfobia, el antifeminismo, entre otros. Esos hombres, desde un odio o malestar surgidos desde el temor o inseguridad de que se les cuestione su forma de ser y ver el mundo, culpan al feminismo y es “el enemigo”, lo que deriva en que lleguen a situaciones en las que rechacen o relativicen datos como los de los promedios de feminicidios que se viven en México.

Frente a lo anterior, habría que retomar lo que aconteció con Carlos, quien había reconocido que su conocimiento y posturas con respecto al feminismo y las disidencias sexuales era algo importante para él, a partir de lo que había podido aprender desde Prepa IBERO cuando se sintió incomodo por “cosas extrañas” que hacían. Para él era una especie de “despertar” y aprender sobre lo que desconocía de las experiencias de las mujeres y las disidencias sexuales a partir de lo que se ha difundido en sus activismos y también en las teorías y perspectivas de género, queer y feministas.

Esto fue algo que también se manifestaba en la forma en que los entrevistados y algunos asistentes de los talleres llegaban a plantear las reflexiones que compartieron. En todos los casos se reconocía en algún momento que, si no habían tenido oportunidad de pensar o saber de esos temas, acciones como los tendederos, una mujer cercana a sus vidas, una figura docente que los incluyó en su currículo o el vivir en carne propia el cuestionamiento de su propia identidad de género era una pieza clave que había movido a los hombres a reflexionar o por lo menos tener conocimiento al respecto.

Sin embargo, esa conciencia de la consciencia social (*woke*) conllevaba para personas como Carlos otra paradoja en el sentido de que al asumirse como alguien que tiene una consciencia sobre las desigualdades y violencias que se dan desde el género y otras dimensiones estructurales, también se podía hallar inmerso en dinámicas donde la reivindicación de género como hombre eran reproducidas constantemente entre sus pares, en ese caso dentro del equipo deportivo al que pertenecía. Los mandatos de género (Lagarde, 1996) siguen estando presentes en distintos nichos y espacios sociales que habitan todas las personas, la cuestión radicaba en ver cómo, cuándo y en dónde era que se propiciaban esas fuerzas que los llevaban a reproducirlas.

Los talleres en particular podían brindar ciertos momentos y espacios bastante ricos en la compartición de experiencias a partir de las cuales se podían dar procesos de enseñanzas-aprendizaje colectivos al momento de hablar de las inquietudes, dudas y sentires que los hombres tenían. Pero también era común que quedara flotando la interrogante sobre cómo hacer que más varones se integraran o formaran ese tipo de espacios.

Lo principal fue ver que el temor a los cambios era uno de los principales ejes movilizadores, ya sea para alejarse y no querer saber del tema o, por otro lado, querer aprender y poder comprenderlo para que pudieran abordarlo. Obviamente, esto también llegó a estar marcado por cada experiencia de manera particular, como ejemplo de ello se podía encontrar el caso del participante del taller T-1-2022-Est quien desde su homosexualidad se habñia planteado con anterioridad qué significaba ser hombre y las formas violentas con las que se pretende reivindicar. También el caso de Clyde McCool, quien, siendo un hombre transgénero, había podido aprender y encarnar el feminismo previo a su enunciación como hombre lo que influyó

ampliamente en su reflexión con respecto a lo que podía implicar el serlo más allá de los estereotipos cisheteropatriarcales.

Ya en los otros casos se vislumbraban los choques o situaciones específicas que les habían llevado a conocer y aprender en cierta medida sobre el feminismo y la teoría e identidades queer o de las disidencias sexuales. En esos casos era en buena medida la acción del tendedero lo que les llevaba a buscar aprender, concientizarse y replantearse quiénes eran y cómo se relacionaban consigo mismos y con las demás personas, o al menos como un espacio de denuncia cuando un ser cercano llega a ser víctima de dichas fromas de violencia.

A pesar de que la aplicación de políticas y perspectivas de género se incluye en diversas instituciones de educación entre las que se encontraban las escuelas previas en las que Carlos, Clyde McCool, Eduardo y Mariano habían realizado sus estudios del nivel medio superior, los entrevistados hicieron hincapié en que sí importó que fuera la UIA el espacio en el que pudieron sentirse cómodos y conocer sobre los temas de género, los feminismos y las disidencias sexuales. Como lo menciona McCool, quien dijo que la eligió por tener:

> el ambiente más relajado socialmente en comparación de universidades como la UP (Universidad Panamericana) o la (Universidad) Anáhuac que son mucho más religiosas… mucho más como… con más como estereotipos, o sea… la IBERO obvio, tiene muchísimo más estereotipos de distintas maneras, pero también es más liberal en algunos sentidos […] Sí veo los esfuerzos que hace la IBERO por ser un lugar, una escuela incluyente de sus estudiantes. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Pinilla Muñoz (2017, p. 41) ha señalado que en el caso de los hombres que pudo entrevistar en la investigación que hizo con GENDES con integrantes de grupos de reflexión sobre

masculinidades y violencias estos habían tenido sus primeros acercamientos a los temas de género a partir de ingresar a la universidad o el nivel superior. Lo que se puede apreciar en el caso de los entrevistados de forma individual para esta investigación es que ya desde un nivel educativo previo, primordialmente el nivel medio superior, han llegado a tener acercamientos y cierta introducción al respecto de estos temas.

De cierta manera se podría decir que de forma paralela estas experiencias mostraban que aplicación de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* de 2007 ha implicado que las instituciones educativas han llegado a incluir en cierta medida estos temas, por lo menos en lo discursivo, sin embargo, el aprendizaje conciso y que se lleve a la práctica para que llegue a permear en la misma cultura sigue estando pendiente. La publicación en 2021 de la *Ley General de Educación Superior* en la que se indica que las instituciones educativas de ese nivel deben impulsar políticas para la erradicación de la violencia articulada desde el género pone de manifiesto que sigue latente el impulso de esos cambios. En particular, se reconoce en sus experiencias que sí hay ciertos casos en los que cuentan con ciertas herramientas o cierto tipo de nociones que por lo menos les pudieron despertar o provocar un interés por comprender o tener presente algunos conceptos o discusiones sobre el género y la violencia, así como la desigualdad que deriva de éste. Esto estaba sujeto a la forma en que iban delimitando las emociones que les hacían actuar de ciertas maneras, ya sea con el miedo o la incertidumbre, hasta la desilusión y la pasividad.

En estas cuatro experiencias se hacía evidente que previo a la universidad, pero sobre todo durante su proceso educativo dentro de la UIA, sus experiencias de aprendizaje estaban siendo marcadas de cierta manera por el reconocimiento del género y la sexualidad. Esto también se

manifestó en su mismo interés por participar y ser entrevistados para compartir sus experiencias. Al poder conversar con Carlos, McCool, Eduardo y Mariano una parte considerable de sus experiencias implicaba hablar sobre lo que les significa ser hombres y eso llevaba el revisitar los vínculos que tienen desde sus núcleos familiares, pero también con sus formaciones educativas en cuanto al tipo de carrera que habían elegido (tres de los cuatro estaban en programas de sociales y humanidades) y relacionales que derivaban en una serie de reflexiones y cuestionamientos que en la universidad se remarcaban ante los distintos acontecimientos y actividades que se habían dado en esos años. Pensar o hablar sobre el género desde el reconocerse como hombres generaba momentos de silencio en los cuales se mostraba un ejercicio reflexivo por tratar de trasladar a las palabras una pregunta que pareciera tocar un tema "sencillo", pero que podía despertar una serie de emociones y reflexiones cuando lo veían desde sus propias experiencias de vida y relaciones y vínculos familiares, de amistad e institucionales (la universidad y docentes).

Las cuatro experiencias eran diferentes y estaban atravesadas por sus propias rutas de vida y contextos, no obstante, el tema del reconocimiento de las violencias de género era algo que de cierta manera los movía, de forma clara y consciente, y en otros casos, como el de Eduardo, de forma inconsciente que se manifestó en el momento en que una persona cercana a él, su amigo, fue acosado y él quiso ayudarlo.

En este sentido, habría que señalar que lo que se había podido apreciar tanto en los talleres como en las entrevistas individuales que todos los hombres manifestaban diversas emociones. No obstante, el ejercicio de reconocerlas y mencionarlas, nombrarlas, era parte de lo que ayudaba a dilucidar las formas en que actuaban y se vinculaban con otras personas, pero

también cómo concebían las violencias de género, las perspectivas feministas, queer y de género.

Capítulo 6: Espacios de género: Cuerpo, afecto y pedagogía de la crueldad

Las tensiones que derivan de los procesos reflexivos de los estudiantes hombres con relación a temas como las violencias de género y el enunciarse como hombres generan esas tensiones y paradojas que son mediadas por ciertas emociones, las cuales fueron manifestadas en los talleres y las entrevistas individuales, como se expuso en el capítulo anterior. El proceso educativo, derivado de la manera en que los procesos de conocer y construir ese conocimiento y su subjetividad a partir de verse integrados en espacios sociales como la UIA que impulsa la inclusión de la perspectiva de género y feminista, es un elemento clave en la manera en se gestan esas emociones encontradas, unas que generan cierta satisfacción o esperanza y otras que implican cierto estrés, incomodidad y temores.

La IBERO era un espacio social en el que convivían esas visiones y posturas, entre la misma comunidad, las perspectivas epistemológicas que gestan sujeto formas en determinadas carreras, así como las áreas y espacios en los que podían irse planteando su forma de ser y que mandatos y modelos tenían para asumirse como hombres. También era un lugar en el que esas visiones de mundo y concepciones sobre lo que es un varón y cómo se debe de reivindicar se iban aprendiendo en estructuras pedagógicas formales, informales y no formales. Sobre todo se podía apreciar que en el trasfondo de las prácticas masculinizantes (Connell, 2003; Segato, 2016) estructuradas bajo la cultura cisheteropatriarcal había una forma de pedagogía de la crueldad (Martínez Lozano, 2019; Segato, 2016, 2018) que se manifestaba en la forma en que el enunciarse como hombre se veía sometido a ejercicios de violencia y regulación desde el cuerpo, los sentires y la performatividad de género.

Una de las principales preguntas que usamos al inicio de algunos de los talleres nos interesaba indagar qué les venía a la mente cuando pensaban en las palabras “hombre” y “masculinidad”. Lo interesante de dicha pregunta era identificar qué les generaba el plantearse una duda como esa, si alguna vez lo habían hecho y también hasta dónde se identifica la reproducción de algunos de los estereotipos de género que delimitan las cualidades de ese *deber ser* de los hombre, entre los que se hallan el ser fuertes, protectores, suministradores, racionales (Amuchástegui & Szasz Pianta, 2007; Connell, 1996, 2000, 2003; Pinilla Muñoz, 2017), por mencionar algunos.

Bajo las creencias de que las personas y cuerpos que se enuncian como hombres eran “más racionales” o “lógicos”, como fue planteado por uno de los estudiantes del taller T-9-2023-Ins, los aportes de los mismos estudios de los hombres y las masculinidades han impulsado la necesidad de que estos hagan un trabajo y reconocimiento de las emociones y afectos que se les han negado y se niegan a sí mismos (hooks, 2023). Es por ello que se puede retomar la premisa de que toda experiencia está imbuida de afectos porque así acontece la vida social (Camps, 2011) y también en todo proceso educativo (Schutz & Pekrun, 2007) formal, no formal e informal, factor que se ostentaba en lo que pude observar en los hombres que asistieron a los talleres y también quienes fueron entrevistados de forma individual.

Las emociones eran parte también de lo que los movía a hacer ciertas cosas, o también eran parte de lo que les permitía notar ciertas situaciones desde su performance de género dependiendo del lugar y los espacios en los que se encontraban. Esas emociones eran reguladas mediante normas de convivio no dichas, explícitas e implícitas, que al final podían llevarles a

adoptar ciertas posturas frente al reconocimiento de las violencias de género que viven las mujeres, las disidencias sexuales o ellos mismos.

En este capítulo se expondrán desde las experiencias de los entrevistados y lo que se llegó a suscitar en ciertos talleres, la forma en que los cuerpos desde los mandatos de las prácticas masculinizantes de orden (cishetero)patriarcal (Connell, 2003), configuran las identidades, modos de interacción, los espacios sociales, educativos y las relaciones de pares, familiares y estudiantiles.

6.1. "No sé cuál es el verdadero yo ": ser hombre para sí mismo y para las demás personas

El proceso de encarnar el ser hombre ponía de manifiesto la forma en que se vive desde lo relacional y lo corporal dicha enunciación, ese performance de género (Butler, 2007, 2021) que se enmarca dentro de lo que debe de corresponder a lo dictado en los mandatos masculinos (Connell, 2003; Segato, 2016) que articulan las prácticas de género. Al hablar en los talleres y las entrevistas sobre qué les significaba enunciarse como hombres buscábamos que se hablara sobre la posibilidad de que los participantes llegaran a identificar actitudes, comentarios o comportamientos que reconocían como machistas y aquellos que también delimitaban un *deber ser* del asumirse como tales. Las ideas sobre lo que les significaba pensarse como hombres usualmente recayeron en las nociones reiteradas desde los estereotipos de género y sexuales que han permeado socioculturalmente en la división sexual del trabajo y los espacios sociales. Era común hallar que se concebían como el “ser protector”, “suministrador”, “valiente”, “fuerte”.

Cuando se les planteaba hacer el ejercicio de reconocimiento de acciones y actitudes desde los mandatos masculinos patriarcales en los participantes se manifestaba cierta precaución al momento de responder, un cuidado en las palabras que elegían para describir o plantear sus ideas y sentires, sobre todo cuando se abordaban los movimientos de las mujeres y las acciones que llevaban a cabo por el 8M, pero también qué sienten y cómo entienden el fenómeno de las violencias de género. Se suscitaba en ellos un proceso de reflexión en el que se veía que estaban pensando qué era lo que dirían y cómo lo harían.

Quien llegó a reconocer que había reproducido o tenido algún comentario o comportamiento machista (como sucedió en la entrevista con Carlos y el cuestionario de participación para las entrevistas individuales), era común que dichos actos los ubicaban en momentos o situaciones en los que estaban en compañía de otros hombres. En este sentido, se puede retomar la idea que plantea Segato en cuanto a la forma en que se configura la cofradía masculina (2016, 2018) como espacios de comunicación del reconocimiento y el envío de mensajes entre hombre para reafirmar sus lazos y también lo comentado por Connell (2000, 2003) con respecto a las dinámicas relacionales que determinan espacios de complicidad entre los varones para reivindicar la hegemonía de cierto tipo de masculinidad; lo que se ha llegado a denominar pactos patriarcales (Amorós, 1990).

Esta complicidad se manifestaba en el hecho de que desde cierto tipo de afinidad de género llegaban a realizar ciertas acciones que no eran cuestionadas o interpeladas. Se esperaba, en cambio, que el otro hombre les siguiera el juego dentro de la compartición de ciertas prácticas masculinizantes patriarcales, como la hipersexualización que se da en actos como el presumir que han tenido mucho sexo con mujeres o que no mostraran preocupación o temor a realizar

ciertas acciones, ser “valientes” o no mostrar dolor o malestar. Era una afinidad que en el trasfondo conllevaba una forma de coerción tácita por probar su pertenencia a la masculinidad, que como hombres tenían que reivindicar la aceptación e incluso celebración de dichos actos.

El caso de Carlos retrataba de forma clara esto, en particular cuando señaló que en grupos de mensajería instantánea integrados por puros amigos hombres se llegaban a compartir imágenes de mujeres sobre las que comentaban que se les hacían muy atractivas, a lo que llegó a aceptar que las sexualizaban. Esta relación y vínculo que mantenía con sus amigos hombres fue algo sobre lo que más habló en cuanto a reconocer este proceso reivindicativo de su identidad como hombre, el cual le llevaba a situaciones de inquietud y cuestionamiento sobre esas mismas dinámicas y forma de reivindicación. Asumía que era parte de eso, pero a la vez también aceptada sentir cierta inquietud.

Siendo alguien que había pertenecido a un equipo deportivo de alta exigencia de la universidad, señaló que dentro de ese grupo había momentos en los que se percataba cómo se volvían espacios de “machitos”. Uno de los primeros ejemplos que señaló de ese grupo era que comúnmente había quienes en esa reivindicación hipermasculinizada recurrieran a preguntar al grupo con cuántas mujeres habían tenido relaciones sexuales durante el fin de semana: “¿A cuántas viejas te cogiste el sábado?” (Carlos, 18 de agosto de 2022). Esta misma dinámica violenta también implicaba un deseo por mostrar el sentido de pertenencia del grupo (Hattery & Smith, 2019) y quién era la figura dominante y sobresaliente entre los hombres (Pascoe, 2007), quién era el “chingón”.

Él mismo reconocía que estar en ese espacio completamente masculinizado del equipo deportivo llegaba a generarle momentos de incomodidad, sobre todo con respecto a los valores y posturas que reivindicaba desde alguien que se asumía consciente o *woke* (despierto). Asumir y enunciarse bajo esa postura conllevaba un deseo y un *deber ser* con respecto a aquello que guiaba sus prerrogativas; era una postura política.

Pero a la vez, pertenecía y era integrante de un espacio conformado por hombres en el que predomina una dinámica de estarse probando como tal frente a los demás bajo ciertos presupuestos estereotípicos de la cultura patriarcal como el ser fuerte, dominante, heterosexual, que tiene muchas mujeres, que no llora o siente emociones:

> Ay, a mí, me genera una incomodidad muy grande, pero es como un choque, siento que dos fuerzas chocan en mí, como esta interacción de *woke*, las cosas que ya voy aprendiendo y reflexionando, con lo "natural", entre comillas, que es como crecí en ese sistema muy del Patriarcado, muy machito, que todos hemos crecido bajo ese… bajo ese espectro y cuando empieza a interactuar de esa forma, como comentarios machistas, como con los micromachismos, como que me doy cuenta al mismo tiempo. Entonces, en ese momento… no sé… en realidad…. me causa, mucha, mucha incomodidad, porque no sé cuál es como el verdadero yo. (Carlos, 18 de agosto de 2022)

Esto que compartió Carlos hacía eco de lo que Bourdieu (2007) planteaba al respecto de ver la naturalización de las nociones y convenios sociales que de forma arbitraria asumen las personas que integran un grupo social y que les lleva a reproducirlo como un habitus. En este caso, Carlos, teniendo presente que esas nociones no son naturales, incluso las puso entre comillas, las ha aprendido al ser parte de una cultura configurada desde el régimen heteropatriarcal, las

cuales se le hacen todavía más explícitas cuando da cuenta de cómo se integra mediante sus prácticas simbólicas (Bourdieu, 2009) dentro del espacio social de un equipo deportivo. Es un lugar en el que chocan dos nociones del *deber ser* con respecto a llegar a asumir la forma en que debe de comportarse y actuar: una como alguien "consciente" (*woke*) que ha aprendido sobre cuestiones de género y las disidencias sexuales y que dice apoyar, y alguien que es parte de un equipo en el que se espera que adopte comportamientos y roles de una forma de masculinidad hegemónica desde la cultura cisheteropatriarcal.

Con respecto a ello, el abordar ese ejemplo le llevó a que vinieran a su mente otros que me compartió, en los cuales notaba esa actitud y comportamiento en los que luego se veía inmerso y que también le hacían sentirse incómodo. El primero al que se remitió abordaba la forma en que se llegaba a concebir la labor y desempeño del equipo femenil del mismo deporte que ellos practicaban:

> Me acuerdo [de] que alguien, ya había acabado el entrenamiento y preguntó a qué hora juega (el equipo de) México para verlo (la transmisión del partido) y alguien dijo: "no, pues a tal hora" y (el que preguntó) dijo "no, pero a esa hora son las morras" y un güey (un tercer integrante del equipo) dijo "sí, o sea, dime [deporte que practicaban] de verdad… ¿el de las morras qué?". Ese comentario fue básicamente, que el [deporte que practicaban] de mujeres no existe, cuando han llegado más lejos que la varonil en cualquier torneo internacional. (Carlos, 18 de agosto de 2022)

Esto evidenciaba esa infravaloración de lo femenino y las mujeres, una misoginia, como aquello que articula y reivindica la noción de lo que no es propio de su género (hombre) (Badinter, 1993; Connell, 2000, 2003; Gilmore, 1994; Segato, 2016) y la misma dominación de los hombres

y lo masculino (Bourdieu, 2007). Ese tipo de concepciones y frases que eran reproducidas en ese espacio era la manera de fortalecer de cierta forma una dominación, en este caso en el deporte, siendo el equipo varonil (otros hombres) las figuras que sí merecían su atención.

El segundo ejemplo que me compartió fue uno en el que dentro de los entrenamientos deportivos tuvo oportunidad de que a su equipo de hombres lo hicieran enfrentarse a uno femenil de alta gama. Dentro de esa práctica hubo un momento en el que una de las mujeres del equipo contrario lo dejaría a él en una posición que fue registrada en fotografía. Carlos me explicó que dicha posición es algo reconocido dentro de ese deporte como "la peor humillación" que te puede hacer tu contrincante. En este caso era una mujer la que le había hecho eso y la imagen captada fue difundida en varios de los grupos de mensajería de otros hombres. Esto derivó en que el resto de sus compañeros lo *rostearan* (humillarlo) bajo el argumento de que, si ya era penoso que le pasara eso, era todavía peor que se lo hiciera una mujer: "que te manden de culo, está horrible, pero una morra es lo peor que puede pasar" (Carlos, 18 de agosto de 2022). Esto último fue algo que uno de sus compañeros le dijo por esa fotografía.

En este sentido, la articulación de las prácticas de género masculinizantes se configuran al remarcar los atributos asignados a los hombres y lo masculino lo que a la vez determina su antítesis como la mujer y lo femenino (Connell, 2003). Bajo esas prerrogativas no era posible lo que sucedió en esa fotografía porque se ponía en evidencia que Carlos no era lo suficiente hombre porque una mujer lo superó en algo que él debía haber dominado. En esta situación Carlos se reconoce y es reconocido como hombre por sus pares, pero en el momento en que él no cubre esos mandatos y expectativas, como la supuesta idea de que tendría que

desempeñarse mejor que una mujer en un deporte de alto rendimiento, se le increpa y coloca en el foco de recriminación y burla por no ser digno de asumir dicha identidad: como no es hombre es lo *otro*, una mujer, lo menos hombre o lo no-hombre.

El otro ejemplo que señaló en el que se dio un choque sobre el deber ser dentro del espacio masculinizado del equipo fue cuando tuvo una lesión. Debido a que se fracturó un hueso, él decidió cuidarse y reposar por dos meses para sanar adecuadamente porque además la lesión le seguía generando malestar, no obstante, el capitán del equipo no vio con buenos ojos que se tardara en volver a los entrenamientos y se dedicó a decirle cosas como: "Ay, yo creo que tú eres medio putito ¿verdad?" (Carlos, 18 de agosto de 2022). Que le recriminaran el hecho de cuidarse le dolió (dolor fue la palabra que uso) porque le desconcertaba que fuera mal visto el que aceptara que le molestaba la lesión y querer tomar precauciones para su propio bienestar y cuidado.

Además de esto, la forma de recriminarle a Carlos que aceptara su dolor o malestar se fundamentó desde un apelativo homofóbico: el ser "putito", una forma de remitirse a lo "menos hombre". Aquí se materializaba cierta práctica emasculadora de quien traicionaba el *ser* hombre (Segato, 2016). La humillación de nuevo era una forma de recriminar a quien era visto como no apto de ser reconocido como su igual ante el mandato cisheteropatriarcal que reproducen los integrantes del equipo, comenzando por quien dirigía dicho grupo.

Tampoco se puede omitir que Carlos no se percató del hecho de que el fundamento del argumento con el que el capitán se refirió a él estaba partiendo de la homofobia. No hubo algún momento en el que él señalara o puntualizara esa misma connotación. Habría que añadir

que, como parte del mandato heterosexual del *deber ser* del hombre, el ejercicio de cuestionar su orientación sexual deviene en insulto al momento en que simbólicamente el ser homosexual se ve como perder ese reconocimiento y legitimación de género de parte de sus pares por la vinculación que se ha dado del ser hombre con la heterosexualidad (Badinter, 1993; Connell, 2003; Pascoe, 2007). No es sólo el que sea homofóbico, sino que es una forma de control mediante aleccionar al otro en el orden de género esperado (cisheteropatriarcal) mediante el uso de la vergüenza para que asuma su estatus y lugar en el grupo (Pascoe, 2007; Wolfe, 2017).

Estos ejemplos compartidos por Carlos hablaban de experiencias en las que se suscitaban escenarios en los que se generaba un choque con su consciencia social y de género aprendida mientras estaba inmerso al mismo tiempo en las dinámicas machistas y patriarcales que se reproducían cuando estaba en espacios integrados principalmente por hombres. Incluso señaló que era tan fuerte esa dinámica machista, misógina y homofóbica dentro de ese grupo que le pregunté si contaba con compañeros en el equipo que no fueran heterosexuales. Me respondió que no sabía de alguno que lo fuera abiertamente. Creía que posiblemente era por el temor o la incomodidad que podría representar que se supiera esa información entre los integrantes del equipo. Esto ponía de relieve también una forma de violencia conformada desde el ejercicio de poder disciplinario (Carlson & Rodríguez, 2020; Foucault, 2009, 2017) de la heteronormatividad contra cualquier expresión distinta; un *bullying* homofóbico (Ruiz Utrilla & Evangelista García, 2020) que deviene en un espacio que, como lo plantea Brown (2000, p. 3 citado en McKinnon, 2017, p. 11) “no sólo representa poder, sino que lo materializa”.

Este ejercicio de poder delimita otra forma de control que se manifiesta en la manera en que se constituye la cohesión social regido por el régimen de género patriarcal (Connell, 2003) que se

materializa en la reivindicación del *ser* hombre. La homosexualidad es vista como aquello que pone en duda la concepción de hombre heterosexual de la cultura heteropatriarcal y se le ve como una especie de traición a ese *deber ser*, la virilidad que se asocia con el dominio de la mujer y lo femenino se ve mutilada (Badinter, 1993). Hay una carga simbólica en ese espacio social masculinizado (Hoven & Hörschelmann, 2005; Spark et al., 2018; Wolfe, 2017; Þrastardóttir et al., 2021) del equipo deportivo de la universidad que conlleva también una forma de economía afectiva (Ahmed, 2004, 2017) en la que se regula lo que está permitido sentir y se pregonan ciertas emociones de forma positiva y otras de manera negativa desde la reivindicación de la identidad de género de sus integrantes. No puedes decir que algo te duele o que te quieres cuidar porque serás señalado o serás víctima de mofas y denostaciones articuladas desde presupuestos misóginos y homofóbicos que se fundamentan en que lo peor que le puede pasar a un hombre es no serlo. Muchos menos hablar de tu deseo y atracción si no es por las mujeres.

Estas experiencias vividas por Carlos daban cuenta de la forma en que el acto performativo de su género y sexualidad estaba imbuido de ciertas normas sociales (Butler, 2007), las cuales se ven sujetas a los *campos sociales* (Bourdieu, 2009) que habita en distintos momentos de su vida cotidiana. Ser parte de un equipo deportivo compuesto solamente por varones le permitió experimentar esos contrastes entre las prácticas sociales de dominación y reafirmación masculina, frente a otros modelos de ser hombre o relacionarse cuando convivía con otros grupos de amistades; ahí se construía la identidad del Carlos “consciente” que ha aprendido la relevancia del género y la diversidad sexual.

Por último, esas reflexiones sobre el *deber ser* o mandato de género (Lagarde, 1996) que delimita una forma de masculinidad a partir del contexto (Connell, 2003) fue algo que también reconoció cuando tuvo una cita romántica. Antes de comenzar a narrarme esa experiencia me aclaró que él no era un hombre que asume el papel que se concibe como de "caballerosidad" en cuanto a prácticas como pagar por la cena o abrir puertas a las mujeres. Él siempre había rechazado ese tipo de estereotipos e ideas arraigadas en parte de la sociedad. Sin embargo, en esa ocasión señaló que se sintió muy incómodo porque a pesar de reafirmar que él no hacía ese tipo de acciones al momento de estar ahí pagó toda la cena y él mismo se recriminó a sí mismo por qué lo estaba haciendo si así no era su forma de ser. Fue tal su incomodidad que la mujer con la que tenía la cita, la cual pudo notar esa extrañeza en él, haría el comentario en broma de si no le abriría la puerta del auto para subirse.

Con respecto a esta circunstancia, Carlos señalaría que a pesar de que sabía que se lo estaba diciendo en broma, dentro de él sintió duda y presión de si lo debía de hacer o no:

> me acuerdo de que me dijo "Ay, oye ¿tú no me vas a abrir la puerta (del coche) o qué?" Y yo como de o "sea como que sí, como de ¿si se la tengo que abrir o qué?" Y me acuerdo de que le abrí la puerta a la siguiente y me sentí incómodo, no sabía ni qué era, no sabía ni cuál era el verdadero yo. (Carlos, 18 de agosto de 2022)

Frente a esto le pregunté qué creía que fue lo que le hizo hacer dichos actos a sabiendas de que era algo que él afirmaba no hacer. Su respuesta fue que había sentido una especie de presión de un *deber* hacerlo: "Sí, siento mucha presión, la verdad sí, yo sí soy una persona como que, si se deja agarrar, si se mueve con la presión social, la verdad" (Carlos, 18 de agosto de 20222). En este sentido, aunque Carlos se concebía como alguien que no realizaba ciertos actos o que no

entraba dentro de ciertos estereotipos, el del “hombre caballeroso”, durante esa interacción, con una persona en particular que además era mujer, sintió la presión por asumir un rol que el mismo ha rechazado. Así se manifestaba lo que Gilmore (1994) y Badinter (1993) han comentado a partir de que en las dinámicas socioculturales se mantienen imperativos o rituales para los hombres que les lleva a la búsqueda de estarse probando que lo son frente a otro, en este caso una mujer con la que sintió un interés romántico, lo que de manera excepcional influyó en que rompiera sus propias concepciones sobre lo que debía de hacer y de ser.

6.2 “Aprendes a ser muy distante”: Ser hombre entre espacios feminizados y masculinizados

Otro caso en que se dio estas normativas que delimitan cierta forma de performatividad del género (Butler, 2007, 2021) como hombre, el *moverse* dentro de lo que se espera dentro de las normas con las que se encarnan los géneros (Ahmed, 2019), fue lo que Clyde McCool compartió con respecto al identificar ciertas condiciones que influyen en la manera en que se dan las prácticas masculinizantes (Connell, 2000, 2003) dentro de la universidad, en determinados espacios y conviviendo con otros varones.

Así como Carlos lo podía vivir de forma directa cuando estaba con el equipo deportivo de la universidad y que contrastaba cuando estaba con su círculo en el que se asumía como alguien *woke*, McCool pudo vivir contrastes en las maneras en que se estructuraban prácticas de género (Connell, 2003) desde las formas en que las dos carreras que pudo estudiar y estudiaba se estructuraban bajo dinámicas de interacción contrastantes, a lo que se sumaba el que también podía reconocer esas circunstancias en el convivio con otros estudiantes hombres.

Esto lo identificó sobre todo cuando salía de los espacios conformados por gente de la carrera que estudiaba, una carrera codificada como feminizada, y luego llegaba a espacios en los que convivía con estudiantes de otros programas de estudio. Sobre todo, eso fue un detalle que notó mientras se llevaban a cabo esos convivios y le tocaba interactuar con otros hombres, en particular señaló a los que estudiaban ingeniería. En esos momentos inclusive pudo distinguir que en la performatividad del ser hombre se dio un cambio en la percepción sobre la forma en que ocupaba el espacio. Era una especie de "ampliación" del espacio físico para él mientras convivía con otros varones:

> [en] mi carrera pues soy quien soy ¿sabes? No pienso mis expresiones faciales o como qué tanto estoy usando mis manos o cómo estoy parado, cómo me siento, pero si estoy en la explanada y vienen amigos de ingeniería química sí es como "ah entonces ya como me siento más como con súper más espacio". (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Lo que decía Clyde McCool remite directamente al reconocimiento de la corporalidad como una pieza clave de la manera en que se habita el espacio escolar, sus movimientos y gestos que son también influidos por el mismo género. Ese detalle de sentir como "más espacio" es un fenómeno identificado por Córdova cuando narra lo que implicó asistir a un taller sobre *drag king* (2018). En su relato la autora da cuenta de su experiencia en la que identificó que al momento de asumir el rol y performance de hombre *dragueado* pudo reconocer que la ocupación del espacio desde su corporalidad masculinizada se ampliaba. Notaba una especie de mayor comodidad para desplazarse por el espacio público desde el estar encarnando a un hombre, lo que además se tradujo en que sintiera que era menos inseguro de lo que experimentaba cuando no lo ocupaba como varón.

Además de este ejemplo, la experiencia de McCool también puede remitirse a lo que discuten Spark et al. (2018), Kopelovich (2020), Wolfe (2017), Þrastardóttir et al. (2021) y Kjaran (2017) con respecto a la forma en que dentro del espacio escolar se siguen configurando determinadas espacialidades generizadas y a la vez cargadas de afectos, que, aunque no haya una norma enunciada o nombrada en sí misma, las mismas prácticas sociales, que se pueden conectar con prácticas afectivas (Wetherell, 2012), de género (Connell, 2003) y espaciales (Certeau, 2010), van regulando esas percepciones desde el mismo cuerpo que está interactuando con otras personas y también con el lugar en el que se halla.

Este habitar el espacio desde el cuerpo está acompañado por ciertas emociones, por una carga afectiva, que está en tensión por la espacialidad social y las regulaciones dadas en los mandatos de género que se incrustan como economías afectivas. Esto se hace patente cuando McCool mismo señaló que pudo notar que sólo cuando estaba con sus amigas en su carrera feminizada se sentía cómodo de manifestar afecto en comparación con otros espacios, sobre todo en los que principalmente había hombres:

> eres consciente de [que] sí sientes que cambia cierto tipo de formas de interactuar… como entre mis amigas [de] la carrera no me cuesta enseñar afecto y a veces cuando me caes bien, o como [cuando dice] "buenos días" y cosas así, pero cuando sí hay como otros vatos es como "¡hola!" –esto lo dice mientras actúa con su cuerpo una especie de alejamiento de la pantalla y cerrazón de su cuerpo para indicar una especie de no apertura que se manifiesta al mostrar afectos con alguien--. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

En su caso lo único que identificaba en la interacción se fue dando a partir de llegar a ser codificado como hombre y eventualmente llegó a que se le integrara con mayor facilidad

cuando conocía a otros varones por primera vez. Esto evidencia una paradoja en el sentido de que como hombre transgénero ya es reconocido hasta cierto punto por el resto de los hombres que se traduce en que se llega a integrar al grupo de pares generizado, pero a la vez reconoce que hay una regulación del cuerpo a partir de sentir cómo no puede manifestar los mismos afectos que muestra cuando está con sus amistades cercanas (que en su mayoría son personas de las disidencias sexuales) y con compañeras y/o amigas. Esto hace eco de lo que plantea Abelson (2019, p. 4) en cuanto a que la expresión de la masculinidad de los hombres transgénero estaba sujeta a los espacios y lugares en los que vivían su cotidianeidad. Sin embargo, también habría que señalar que ese reconocimiento ligado al especie también se hace manifiesto en hombres cisgénero (Gutmann, 2000; Hoven & Hörschelmann, 2005) aunque se suscita desde otras condiciones, como en el caso de Carlos que se ha compartido previamente.

Estas espacialidades que influían en la configuración de la performatividad del género desde donde McCool se enuncia también lo pudo vivir previo a su transición. En la carrera que estuvo estudiando previamente le tocó vivir cuando todavía se enunciaba como mujer, junto con una compañera, el tener que replantearse sus formas de desempeño (formas de sobresalir o ser tomado en cuenta) ante una dinámica dentro del salón de clases en la que los varones se imponían, los cuales eran además encumbrados por la misma figura docente. Dichas interacciones se daban bajo el imperativo de la competencia, de ser mejor que la otra persona, de imponerte:

> en [carrera que estudió previamente] aprendes a ser muy distante, a ser muy competitivo, a ser muy como “mis compañeros no son mis amigos, son mi competencia”. Entonces ese cambio de

> ese ambiente al de [la carrera que estudiaba y le hacía feliz] que es muy amigable me costó muchísimo trabajo porque desde el día uno asumí como "¡ah! ¡competencia! Yo voy a ser mejor" […] (estando en la carrera anterior) lo internalicé de una manera [en la que] yo me decía "no puedes confiar en nadie de aquí, no son tus amigos" (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

En el contexto de la carrera que había estudiado previamente, McCool aprendió a asumir al resto del grupo como elementos contra los que tenía que ganarse un lugar, sobre todo siendo rodeado por puros hombres mientras él todavía se enunciaba como mujer. Esto implicó también una especie de desconfianza de la posibilidad de generar otros vínculos e interacciones que no fueran fundados en la competencia. Además, con todo y que hablaban cuando él estaba hablando, tuvo que adoptar acciones para que no se impusieran cuando querían participar él y su compañera, aprendiendo a no les impidieran el poder hablar y que sus perspectivas pudieran ser escuchadas. Eso también implicó una alianza con su compañera, en una especie de solidaridad de género, para lograr sobrepasar esas condiciones impuestas en el espacio masculinizado del aula.

Esta experiencia hablaba de cómo es que en determinados contextos y visiones de mundo (disciplinaria se podría decir para remitirme a otro acercamiento epistemológico que tenían en una carrera en particular), se le enseñaban ciertas dinámicas de interacción que estaban atravesadas por el género de forma implícita o no necesariamente conscientes y que, en parte, aprendió y asumió en su habitus hasta que se vio confrontado con otra visión de mundo disciplinario al cambiarse de carrera.

Los espacios institucionales juegan un rol considerable en la delimitación de las expectativas de los hombres y su forma de representar la masculinidad (Abelson, 2019, p. 6), lo que conlleva pensar la forma en que el disciplinamiento dentro de ciertos espacios de formación o educativos a la vez disciplinan los cuerpos y subjetividades como se planteó en las tesis de Foucault (Abelson, 2019; Ball, 2001; Carlson & Rodríguez, 2020; Foucault, 2009, 2017, p. 10). Así se gesta un *deber ser* en el proceso de enseñanza aprendizaje formal y no formal para el estudiantado dentro de ciertas concepciones generizadas y sexualizadas: el alumno dominante y rebelde, la alumna tranquila y aplicada (García Villanueva et al., 2019; y también en Khan, 2011). Concepciones que muchas veces olvidan o invisibilizan otras posibilidades de la construcción de la identidad y conocimiento de la persona en su proceso educativo.

Esto último lo menciono con relación al mismo proceso de transición y auto(re)conocimiento que vivió McCool. Durante el transitar él mencionó que se vio confrontado con plantearse qué podía significar enunciarse como hombre, sobre todo a partir de que las nociones que tenía con respecto a serlo y sobre la masculinidad las remitía directamente a los estereotipos de género de la cultura patriarcal:

> cuando yo me empecé a cuestionar mi identidad de género genuinamente me costó muchísimo trabajo porque nunca he sido una persona estereotípicamente femenina, pero tampoco he sido una, o sea, durante mi vida, tampoco he sido como una persona masculina. Siento que es muy difícil de explicar, pero si fuera una mujer sería una mujer muy masculina y como vato soy un vato muy femenino. […] pero antes nunca me sentía identificado con ser vato porque en mi mente ser vato era como ser poco sensible, o ser distante, o ser frío y ser mamado y eran como

> todos estos estereotipos, obvio masculinos con los cuales, yo no me identificaba. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Esta situación del no hallarse dentro de los esquemas y estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad que viven los hombres transgénero es algo que también identificó Abelson (2019). Eso conlleva el que vayan delimitando dentro de sus respectivos contextos (geográficos, raciales, de clase, etcétera) la forma en que asumen su manera de "hacer género" (West & Zimmerman, 1987), que está ligado a esas convenciones de lo "propio" de lo femenino y lo masculino en determinada cultura. Pero además de esto, también implica que haya una reflexión sobre la experiencia de asumirse como hombre (o mujer para el caso de las mujeres trans) y que se ha traducido en que se identifique que los hombres transgénero pueden llegar a plantearse más las reflexiones sobre lo que significa serlo, de asumirse como tal, que en el caso de los hombres cisgénero (Abelson, 2019, p. 13).

No obstante, a pesar de que McCool sentía esas inquietudes sobre los estereotipos, su proceso de concebir la identidad con la que se sentía más cómodo al final se dio cuando llegó a entender que la masculinidad y el ser hombre no necesariamente tiene que estar ligado a esas convenciones patriarcales que han llegado incluso a configurarse como arquetipos (pensando en la perspectiva mito-poética que se basa en Carl Jung (Connell, 2003; Kimmel, 1995; Núñez Noriega, 2017)), sino que podía trascenderlos mientras se enunciaba como tal: "miré más allá de los estereotipos de género masculinos, (y me llevó a asumir que) sí sería muchísimo más cómodo con quién soy, siendo un vato" (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022).

Esto le sirvió, además, para señalar que el ejercicio de reflexión para los hombres con respecto a modificar sus ejercicios de violencia y las concepciones estereotípicas requería que se cuestionaran cómo se definía el ser hombre

> hasta que tú no quieras personalmente cuestionar, desaprender y obvio como construir una versión nueva de qué significa para ti ser un vato, no va a pasar (un cambio), o sea… hasta que… aunque vayas a cien juntas de masculinidades, pero tú no quieres hacerlo, no vas a interiorizar nada. No va a pasar nada, siento que solo las personas o los vatos y personas que quieran construir un nuevo (modelo de masculinidad), que quieran reconstruir su definición de que es ser un hombre, sólo esas personas lo van a poder hacer. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Esta reflexión derivó de contarle lo que había acontecido en uno de los talleres que había facilitado en el cual, uno de los participantes, cuestionaba el uso de la categoría hombre, si debía de seguirse usando y qué pasaría en el caso hipotético de que llegara a ser completamente descartado. De dicho planteamiento hablaré en el siguiente apartado, pero lo traigo a colación porque Clyde McCool era alguien que había decidido habitar y enunciarse dentro de esa categoría, como una acción significativa para su vida. En lo que compartió de su experiencia se podía reconocer que en su transición, desde el reconocerse a ser reconocido por otras personas como hombre, se manifestaban toda esa serie de condiciones y mandatos sexogenéricos que delimitan las concepciones sexistas (machistas) y cisheteropatriarcales bajo los que se ha configurado históricamente el deber ser el hombre, una forma de masculinidad hegemónica (Connell, 2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018) y él

se posicionó en contra de esto bajo la idea de que en el hacer el género (West & Zimmerman, 1987) se puede plantear otra forma de ser hombre.

En ese reconocimiento desde el cuerpo y el performance de género que McCool enunciaba e identificaba en detalles como la ampliación de espacio mientras convivía con otros varones, las prácticas de género, afectiva y espaciales seguían estando condicionadas por mandatos sexogenéricos que delimitaban sus decisiones y emociones. Lo pudo notar en las dinámicas de interacción con sus pares en la carrera que estudió primero, una masculinizada, y después en la carrera que lo hacía feliz y que era feminizada.

Por último, la UIA para él era un espacio e institución social que genuinamente era incluyente, pero en su misma comunidad seguía habiendo circunstancias y condiciones que podía desatar el temor o la precaución que *movían* su actuar. Uno de estos era, como sucede con muchas otras experiencias de personas transgénero (Abelson, 2019; Catalano, 2014; Devor, 2016; Fernández Hawrylak et al., 2020; Sánchez Sáinz et al., 2023), el de la posibilidad de poder acceder y hacer uso de los sanitarios y los vestidores separados por género: “yo consideré como ir al gimnasio (que incluía los vestidores) en la IBERO. Probé algo, o sea, y fue como ‘no, no, no, como mejor no te pongas en esas situaciones’” (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022).

Es entonces que la generización de los espacios que se habitan en la universidad pueden estar cargados hacia ciertas configuraciones socioespaciales e incluso, aunque se siga pregonando una inclusión, las dinámicas propias que se dan cuando son habitadas configuran una cultura escolar que está también permeada por la cultura cisheteropatriarcal. Así, aunque haya normas y organismos institucionales, los currículos ocultos (Delgado Ballesteros, 2003; Guadarrama

Olivera, 2017; Margolis, 2001; Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020; Tonso, 2001) de género y sexuales siguen configurando espacialidades y afectos que se encarnan en el cuerpo (Viñao Frago & Escolano, 2001).

6.3. "No seas pussy": pedagogía cruenta del hombre frente al deber ser y querer ser

Como ya he mencionado en el marco teórico de esta investigación, bajo el fundamento que planteó Simone de Beauvoir desde la filosofía existencialista con respecto a que el ser mujer no es algo dado, sino algo que se llega a serlo, el corpus teórico de los estudios críticos de los hombres y las masculinidades también se han configurado desde esa premisa que ha permitido discutir las formas en que se imponen los mandatos de género (Lagarde, 1996) para que se prueben y lleguen a ser reconocidos como tales (Amuchástegui & Szasz Pianta, 2007; Badinter, 1993; Bourdieu, 2007; Gilmore, 1994; Gutmann, 2000; Núñez Noriega, 2017).

Serlo implica delimitar y acentuar ciertas cualidades que son codificadas como propias de su género a partir de los genitales, en los que, como Butler ha planteado (2007, 2021), se recurre al sexo biológico, como determinante de esos supuestos parámetros socioculturales que deben de cubrirse en la separación entre machos y hembras. En el caso del ser y enunciarse como hombre implica que haya una forma de disciplinamiento y vigilancia moral (Foucault, 2017) de que se vea y comporte como se esperaría de un varón. Quienes no lo hagan serán sancionados de muchas maneras, y una de las más comunes es aquella que se articula desde el estigma que recurre a la vergüenza como forma de control y autocontrol.

Lo anterior es algo que Pascoe (2007) ha discutido en cuanto a la forma en que usar la palabra *fag* (en español sería "marica" o "puto") no sólo conlleva la carga homofóbica que por sí misma ya implica una forma de ejercicio de poder simbólico bajo la premisa de remitirse a lo socialmente asumido como "menos hombre" dentro del cisheteropatriarcado, en este caso aquel que no es heterosexual, sino también como una forma de control a través de la carga peyorativa que se le da a través de la cual se pretende anular a la otra persona. Es, como lo expone la socióloga estadounidense, aquello que implica el hacer menos, que "valgan nada" entre el grupo que integran estudiantes, sobre todo porque es una homofobia que deja afuera el lesbianismo y se focaliza en la homosexualidad de los varones como lo peor que pueden hacer. Así es como el denominar alguien así se vuelve una forma de señalamiento que busca ratificar las jerarquías entre masculinidades hegemónicas cisheteropatriarcales, una especie de hipermasculinidad, y aquellas masculinidades que se subordinan.

Previamente ya se ha podido dilucidar este tipo de situaciones dentro del equipo deportivo al que pertenecía Carlos, en el que mostrar dolor o cuidado es vinculado directamente a ser "menos hombre" y recurrir a la vergüenza y la burla como fuente de disciplinamiento para que él fuera señalado por el equipo como alguien no digno de ser parte del grupo masculinizado. De forma más acotada, en las entrevistas con Mariano y Eduardo, también se llegaron a compartir situaciones en las que acontecían momentos y experiencias en las que tenían su reconocimiento como hombres sometidos a las expectativas socioculturales del *deber ser* desde visiones configuradas en ciertas formas de masculinidad hegemónica, las cuales se constituían bajo nociones cisheteropatriarcales y estaban sujetas a comentarios y acciones que apelaban a su orientación sexual como manera de incidir en el reconocimiento de su identidad de género.

En el caso de Mariano cuando llegamos a hablar sobre lo que le significaba ser hombre a partir de su interacción con otras personas señaló que él tendía a ser muy reflexivo y a tomar su tiempo para aprender y replantearse su mismo actuar. Conforme había ido aprendiendo, sobre todo desde que ingresó a la carrera que estudiaba en la UIA, mencionó que notaba cambios en la forma en que iba reflexionando sobre los mandatos de género (Lagarde, 1996) masculinizantes (Connell, 2003; Segato, 2016) que había internalizado en su interacción con las mujeres con las que convivía (madre, amistades, parejas), entre estos también llegaba a pensar sobre la forma en que se le pedía que lo demostrara.

A partir de lo anterior le vino a la mente una ocasión en la que había ido a un parque de atracciones con una amiga suya. En esa visita él no había querido subirse a uno de los juegos mecánicos porque le daban temor. Esto derivó en que su amiga le recriminara el que no quisiera hacerlo, el no animarse a subir al juego, pero dicho reproche lo haría apelando a su orientación sexual desde una connotación homofóbica:

> los parques de atracciones me generan miedo. Entonces, cuando le dije que no me gustaban, me dijo "no, es que no seas pussy"[43] […] ahí fue cuando le dije "oye, pero es que ¿no crees que está…?", y lo dijo ella ¿no? "…te parece que esa expresión es un poco (ofensiva)…" y ella se puso un poco a la defensiva. Pero creo que al final estuvo de acuerdo conmigo de que esa expresión está un poco fuera de lugar. (Mariano, 26 de abril de 2023)

El argumento para incomodar a Mariano y *moverlo* a realizar cosas que le daban miedo se articulaba desde la pretensión del ser "menos hombre", el no enfrentarse a su miedo y ser un cobarde, lo que no es propio de que se asuma como tal. Es la concepción que se ha enseñado

[43] Anglicismo que equivale a decir "marica" con la carga homofóbica y con la intención de denostar.

socialmente mediante la burla basada en el desprecio, de manera no formal, pero también como parte clave de la cultura escolar en muchas instituciones educativas (Pascoe, 2007, p. 53) con respecto a la forma en que se asume que se "falla" (*Ibid.* p. 54) en alcanzar ese mandato de género.

Ante el reconocimiento de que no tenía por qué subirse o hacer dicha actividad a pesar de la presión y burla de su amiga, también hizo hincapié en el comentario que ella le había hecho indicándole que estaba fuera de lugar y tenía un claro fundamento homofóbico. Esto hizo que, en un principio, su amiga respondiera negándolo (para recordar que estas nociones las puede encarnar cualquier persona sin importar el género o la orientación sexual), pero después ella llegó a aceptar la decisión de Mariano de no querer subirse y también que lo que había dicho tenía ese carácter de burla desde lo peyorativo.

A esto también sumaría, entre los ejemplos que le venían a la mente, la situación de asistir a fiestas con sus amistades y que hay una presión por que deba de seguir tomando a pesar de no quererlo necesariamente. Esta presión también articulada desde el género como otro deber ser en el sentido de que implicaba una especie de señalamiento de que "no era hombre" si no lo hacía. La presión que se ejerce entre hombres en acciones como el consumo de alcohol es común, y es parte de los elementos que se codifican como formas de reivindicación de una hipermasculinidad basada en el descuido o mostrar el no tener temor a las situaciones de riesgo, prácticamente en anular o negar sus emociones (Connell, 2000; hooks, 2023; C. Jackson & Sundaram, 2019).

En el caso de Eduardo, en la primera entrevista no se llegó a ahondar mucho sobre temas que remitieran a las dinámicas de validación explícitas sobre su enunciación de género o con relación a la orientación sexual. Hablar de esos temas le hacía mostrarse algo pensativo y, de cierta manera, que era algo que le costaba trabajo identificar o tener presente. No obstante, para la segunda entrevista se vio un contraste con lo que había sucedido antes, debido a que tenía un ejemplo que él había vivido directamente.

En la videollamada de esa segunda entrevista me pude percatar de que Eduardo se había hecho una pigmentación en su cabello. Fue algo que noté y que al comentarle al respecto a él le generaba bastante emoción; mostraba una alegría por ser algo que él deseaba hacerse para sentirse a gusto consigo mismo. Dicho detalle cobró mayor relevancia cuando más adelante me compartió situaciones por las que había pasado con respecto a estas demandas que se dan en la interacción sobre el deber ser como hombre, incluyendo su mismo atuendo.

Esa modificación de su peinado y cabello se lo había hecho recientemente, era algo que él había querido hacerse, no obstante, señaló que dentro de su nicho familiar seguía habiendo visiones generizadas de un deber ser que lo marcaban. Sobre todo, porque Eduardo había mencionado que desde ese espacio (el familiar) había aprendido a no mostrarse vulnerable, y era algo que cuidaba mucho también dentro del salón de clases. Esa vulnerabilidad la describía como una forma de autoprotegerse como si fuera un “niño chiquito”, ya que “no quieres que le pase nada, obviamente no vas a dejar que le peguen, ni que le hagan daño, ni psicológico, (ni) físico, (ni) cualquier tipo de daño como adulto” (Eduardo, 9 de agosto de 2023).

En este caso es relevante retomar la forma en que él no quiere mostrar la vulnerabilidad, asumiendo que es la forma de proteger a un niño, esto implica también las nociones generizadas de las masculinidades subordinadas (Connell, 2000, 2003) en las que entrarían las infancias, como aquellas que "debe proteger". También implica este disciplinamiento de la supresión de las emociones, en particular de la vulnerabilidad como algo contradictorio a la fuerza, dominación, razón y poder que se le adjudica al hombre (Abelson, 2019; Ahmed, 2017; Amuchástegui, 2001; Gilmore, 1994; hooks, 2023; Hoven & Hörschelmann, 2005; C. Jackson & Sundaram, 2019; Martínez Lozano, 2019; Stahl & Keddie, 2020). Una de las principales características de dichos fundamentos, es la de la negación del sentir de los hombres, el que se les incapacitara para reconocer, gestionar, hablar y compartir sus emociones. Ser niño varón implica ser vulnerable y digno de protección, ser hombre adulto implica no poder mostrarlo, suprimirlo.

El otro ejemplo que Eduardo me compartió iba relacionado directamente con su nuevo peinado. En su mismo nicho familiar él reconoció momentos en los que se reproducían formas en que se le recriminaba o mandaba corresponder a los mandatos de género. Esto se dio en el convivio con sus abuelos, en particular por parte de su abuela, cuando vieron por primera vez su cabello le hicieron comentarios fundamentados también en connotaciones homofóbicas y misóginas:

> "¿Qué te pasa? ¿Eres gay? Eso solamente lo hacen las mujeres" y es así como de bueno. O séase, por ser gay, ¿a ti qué? O sea, es mi orientación no tengo por qué compartirte y si lo comparto, pues siéntete como afortunado ¿no? (Eduardo, 9 de agosto de 2023)

Al compartir esto mostró malestar mientras recordaba que sus abuelos habían hecho esos comentarios, a los que veía como aquellas figuras cercanas, pero que llegaban a reproducir y decir ese tipo de comentarios de discriminación. Para él los comentarios que habían hecho se debían a que eran de otra generación. Los comentarios sobre su cabello eran una manifestación de lo que fue un intento por cuestionar y criticar algo que les parecía que no correspondía al género de su nieto.

Una vez más se hacía presente el cuestionamiento a su identidad, en este caso en la modificación del cabello como algo que no era propio de su género y sexualidad como varón. El cuestionarle si era gay, como bien mencionó él, era algo que sólo le competía a sí mismo, pero también ponía de manifiesto que hay una imagen proyectada desde un mandato masculinizante desde una masculinidad hegemónica que les tocó a aprender en su momento a sus abuelos.

El señalamiento de que esas nociones basadas en una masculinidad hegemónica cisheteropatriarcal se deben a cuestiones generacionales (personas adultas mayores) o de zonas rurales (de lo que hablaré más adelante) es problemático porque los ejemplos que se han expuesto también ponen de manifiesto que se puede hallar en distintas generaciones y regiones. Ante estas circunstancias considero que más que remitirse a una generación (o región), el punto recae en buscar la forma en que esas convenciones sociales que han permeado culturalmente mediante diversas instituciones, incluidas las educativas, con el paso del tiempo se van readaptando al momento histórico, geográfico y social. Entre las distintas readaptaciones que se han suscitado cobra relevancia la forma en que el concepto de "generación de cristal" se ha difundido y ha permeado en las discusiones contemporáneas

como una forma de deslegitimar las posturas críticas a las desigualdades sociales estructuradas desde el sexismo, racismo, clasismo, capacitismo, colonialismo, etcétera.

La denominación “generación de cristal” se ha difundido en los últimos años de la segunda década del siglo XXI como una manera denostativa para referirse a las generaciones nacidas hacia finales de la década de los 1990 y principios de los 2000 (la generación Z o centennials), aunque también llegan a incluir a la denominada generación milenial (Gonzáez García, 2023). La cuestión radica en que dicho término se basa en la idea de que las generaciones previas habían aprendido a aguantar y sobreponerse ante situaciones adversas, mientras que centennials y milenials son “muy sensibles” (hipersensibles) “mimados” en su crianza, o “débiles emocionales” (*Ibid*.).

En el taller T-10-2023-Doc del que ya he hablado, en el que predominó la participación de estudiantes que manifestaban un enojo ante los cambios impulsados desde los movimientos de las mujeres y de las disidencias sexuales, retomo el momento en que uno de los participantes mencionó que para él “ya no se pueda decir nada porque no sabes a quien vas a ofender” ya que no se podía olvidar que “estábamos en la época de la generación cristal”, la misma generación a la que él pertenecía por corresponder a la edad de dichas generaciones. Fue así como en dicho grupo también se hizo explícito que el recurrir a adjetivos o términos que hacen alusión a ser “sensible” o “frágil”, palabras que además conllevan una adjudicación histórica hacia las mujeres (Ahmed, 2017; Anderson & Smith, 2001; Arredondo, 2003; Buquet Corleto et al., 2014; Camps, 2011; De Bellaigue, 2007; Lutz, 2008), implicaba una forma en la que no permitían el reconocimiento de la otra persona, de su sentir como algo que no les atañía

porque no era su responsabilidad “cuidar lo que decían”, si le afectaba a esa otra persona “era su problema”.

Esta incapacidad de reconocimiento de lo sensible también va ligada directamente al mandato de masculinidad patriarcal (Ahmed, 2017; Connell, 2000, 2003; hooks, 2023; Segato, 2016, 2018), como una forma de pedagogía de la crueldad (Segato, 2018, 2018) en la que se objetiviza a la otra persona para no conmoverse o sentir algo ante su sufrimiento y dolor; en la que para los seis estudiantes que reivindicaron esas frases no había motivos aparentes para que las mujeres o personas de las disidencias sexuales se quejaran o manifestaran su “resentimiento”. Era una postura en la que supuestamente no se hacían presentes sus emociones, cosa que no se daba ya que de inicio sentían miedo, incomodidad, malestar en las recriminaciones, señalamientos o desencuentros de opiniones que tenían con las personas que discutían esos temas (sobre todo con mujeres).

Como sucedió con Eduardo, la vulnerabilidad no existía en lo que esos estudiantes percibían; no lo veían en las otras personas y parecía que en ellos tampoco, pesar de que los ejercicios de autorregulación de su comportamiento y formas de interacción con “las niñas” (forma de referirse a las mujeres) se daban desde el temor, el miedo a que se les denunciara. Esa era la única vulnerabilidad que parecía *moverles* a hacer algo. Como grupo generizado se sentían vulnerables de que se les recluyera o señalara de ser violentadores. Podría decirse que, como en el capítulo anterior, surgía una paradoja desde el ser hombres, pero se daba cuando la vulnerabilidad de las otras personas era manifestada y hacía que ellos, a pesar de negarla o infravalorarla, se sintieran vulnerables, pero no desde una empatía o reconocimiento del otro,

desde un atreverse a compartir sus sentimientos, sino desde un sentirse expuesto al riesgo de algo, a una amenaza: ser evidenciado como un hombre acosador, agresor o violentador.

Lo anterior hace eco de lo que Kimmel (2013) ha identificado en cuanto a la forma en que los grupos conservadores de hombres blancos en Estados Unidos de América han adoptado posturas antifeministas y contra las disidencias sexuales porque dentro de las crisis sociales, económicas y políticas que se han suscitado, su odio o enojo como economía afectiva (Ahmed, 2004, 2017) deriva de sentirse vulnerados en su misma reivindicación identitaria como varones, el temor de perder sus roles o lugares asignado desde la cultura cisheteropatriarcal. En su perspectiva había una supuesta misandria en aumento; ahora eran ellos los que eran perseguidos y marginados mediante leyes o la educación. En pocas palabras, la supresión o negación de lo emocional deriva en una incapacidad de entender desde dónde hablan los grupos que han sido violentados o que demandan derechos, los cuales son vistos como las amenazas que incomodan y les hacen poner en tela de juicio el reconocimiento de quienes son (el hombre fuerte, el hombre suministrador, el hombre que domina, etcétera) y la forma en que han aprendido a serlo.

Retomando lo que han dicho Camps (2011) y Anderson y Smith (2001) con respecto a que la vida y las relaciones sociales están imbuidas en emociones es algo que choca con la configuración de la masculinidad desde la cultura patriarcal que se basa en su misma negación (hooks, 2023), esto se traduce en una negación de una parte de sí mismos, como en el caso de Eduardo que suprimía su vulnerabilidad o de Carlos al que se le negaba sentir dolor o quererse cuidar. Esa negación desde el mandato masculinizante patriarcal (Segato, 2016) se evocaba

cuando insistieron en argumentar que tenían que defender la “verdad” desde la “razón”, en contraste de que para ellos las mujeres “eran más emocionales”.

6.4 Deconstruyendo el ser hombre: entre violencias, estereotipos y replanteamientos

Una de las cuestiones que fueron parte de la manera en que se iban proponiendo los talleres era la de evitar poner en los títulos de estas cosas que insinuaran que los hombres eran los agresores o victimarios, sino que se concibieran como espacios de reflexión y para compartir el cómo se sentían con respecto a todo lo que estaba aconteciendo, entre estos las mismas violencias de género. Como se ha visto anteriormente, las emociones son parte de lo que mueve a los varones a llegar a reflexionar al respecto o el de integrar los grupos, y una de esas emociones que llegó a ser reiterada era el miedo o temor porque se les denunciara o que aparecieran en los tendederos.

En varias ocasiones hubo estudiantes y otros participantes que nos llegaron a comentar que hace tiempo que querían participar en una actividad así, o que ya habían pensado o replanteado sus formas de ser como hombres, sobre la forma en que se relacionan con sus parejas o demás mujeres en sus vidas. Estas reflexiones podían llevar a los replanteamientos de sus formas de ser buscando con quienes congeniar o, como se ha visto con ciertos grupos, también podía llevar a las posturas reaccionarias contra el feminismo y las disidencias sexuales que recurren a la deslegitimación de sus reclamos y demandas mientras reivindicaban en sus afinidades el sentirse vulnerables desde el darse cuenta de que mucho de lo que aprendieron y dieron por sentado en su forma de relacionarse con las mujeres estaba cambiando.

A pesar de que hubiera distintas formas en que los talleres eran asumidos y configurados en la participación de los hombres asistentes, en general la opinión reiterada era que se agradecía que se crearan y llevaran a cabo ese tipo de actividades. Ahí se podía visualizar que varios de los asistentes llegaban a compartir experiencias que resonaban en el resto, que eran inquietudes o dudas que también identificaban. Ese sentir era algo que les reiterábamos con la finalidad de que se diera cuenta que en esas actividades se podía trabajar de forma colectiva.

Lo anterior fue algo que recalcamos en el primer taller (y que pudimos retomar en los que realizamos posteriormente) como respuesta a que un estudiante mencionó que era importante que de forma individual se decidiera cambiar, de que era un trabajo "que le tocaba a cada uno". No obstante, a pesar de que sí es necesario que se dé el deseo de cambiar (hooks, 2023) en cada uno, el problema de individualizar dichas responsabilidades y acciones es que se olvida que son parte de una condición estructural que ha permeado en gran parte de la sociedad. Esta situación ha llegado a derivar en esas valoraciones sobre una especie de medición de qué tan "deconstruida" cierta persona, que en este caso se aplica con los hombres y las masculinidades (Delgado, 2019). Esto es un hecho que olvida las particularidades y condiciones que entrecruzan en la forma en que se enuncia el ser hombre en distintos contextos, entre estos el educativo.

En cuanto a esto último retomo tres ejemplos de esta circunstancia:

1. El primero aconteció en el taller T-2-2022-Ins, en el que uno de los asistentes del espacio, un estudiante de entre 19 y 22 años que venía con las uñas pintadas de colores pidió la palabra para compartir su inquietud sobre la idea de la realización de los espacios de reflexión para los hombres. A partir de que se había abierto la discusión

sobre el rol que juegan los hombres como parte del régimen de género y aquello que implica reivindicarse de esa manera, señaló que también era necesario revisar los parámetros para proponerse nuevas formas de serlo incluso dentro de quienes son parte de las disidencias sexuales que siguen incluyendo nociones socioculturales de aquello que se puede y no como varón.

Dicho participante usó de ejemplo que se estuviera difundiendo el que los hombres adopten prácticas como el pintarse las uñas. No obstante, esta acción seguía estando influida por ciertas convenciones sociales a partir de que aparentemente en los mandatos iban cambiando y ya podían pintárselas, pero cuando lo hacían sólo se las pintaban de color negro, pero en caso de otros colores esos no eran “propios”. El otro ejemplo que mencionó fue la difusión que también se estaba dando en la que se estaba fomentando el uso ombligueras para hombres, pero esto estaba condicionado a que sólo las usaran si tenían un cuerpo atlético o musculoso. En el caso contrario había cierta forma de burla o rechazo.

2. El segundo caso que se dio con respecto a la forma en que se replanteaba el ser hombres fue cuando otro de los asistentes del taller T-2-2022-Ins, un chico de unos 22 a 23 años que pidió el micrófono después de que se le convidó a participar. Su intervención comenzaría mencionando, en un tono de crítica y burla, que estaba muy bien que se llevaran a cabo espacios para que los hombres compartieran sus emociones y hablaran de ellas, que ya era sabido que los hombres tienen que trabajar en la demostración y compartición de sus afectos.

Sin embargo, después de decir eso, se dedicó a interpelar al resto de los asistentes con respecto a que no era posible que los hombres de la UIA siguieran reproduciendo violencias de género porque, desde su punto de vista, todos estaban ahí porque tenían una educación (nivel de conocimiento), estaban en una institución reconocida como la UIA (estatus), y eran parte de un sector de la sociedad con acceso a la educación y ciertos valores que deberían de traducirse en que no fueran reproductores de esas violencias.

3. El tercer caso se dio en el taller T-4-2023-Doc, cuando preguntamos al grupo sobre si habían tenido oportunidad de identificar violencias de género en su vida cotidiana. Ante esta pregunta un estudiante mencionó que él consideraba que en un espacio como la universidad era algo que ya no se veía, porque para él la educación era la que llevaba a que no se reprodujeran ese tipo de comportamientos y acciones. Para él, la UIA y su reconocimiento y calidad educativa era parte de lo que influía en que aprendieran a "no ser machos", pero quienes todavía reproducían esas actitudes y violencias eran personas "ignorantes, las que están en el campo o de fuera de la ciudad (remitiéndose a lo rural)".

En el primer caso se hacía referencia a que en los procesos de replantearse otras maneras de ser hombres se habla de "nuevas masculinidades" o "masculinidades alternativas" como el objetivo de los talleres, pero ponía en duda qué tanto se están dando realmente estos procesos de nuevas formas de enunciarse y la performatividad del género en contraposición a los esquemas reproducidos desde la cultura cisheteropatriarcal.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por Fernández Chagoya (2018) sobre la interrogante de la eficiencia de los talleres y espacios de trabajo para los hombres. En su investigación hace patente la idea de que más que hablar de la masculinidad se requiere poner atención en el plantearse la categoría hombre como aquella que sigue estando ligada a la categoría mujer bajo la dinámica de colocarla como la otredad subordinada o derivada de éste. Este cuestionamiento a la categoría hombre fue replicada en ese mismo taller por otro participante quien planteó la necesidad de cuestionar la misma noción de "hombre" como aquella que sigue fijando una forma de ser en el mundo y señaló la posibilidad de preguntarnos si en realidad la necesitamos.

La idea de que el plantear otras formas de enunciarse como hombre bajo la propuesta de otras masculinidades implica reconocer que quienes se enuncian como tales adoptan una serie de características que tienen que estar reivindicando frente a las demás personas con tal de validarse de esa manera (Badinter, 1993; Bourdieu, 2007; Connell, 2003), y es entonces que culturalmente se establecen una forma de masculinidad ideal, la configuración de la masculinidad hegemónica (Connell, 2000, 2003; Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018; Zabalgoitia Herrera, 2021), a la que se debe de aspirar; una figura modelo enaltecida y reivindicada socialmente.

En el caso del estudiante que cuestionó la apertura de los hombres a otras prácticas se plantea la idea de que estas reflexiones han llevado a esas otras formas de enunciarse como hombre y manifestar dicha masculinidad a partir de abrirse a realizar ciertas acciones que están "fuera" de lo propio de un *deber ser* del hombre socialmente concebido, como pintarse las uñas o usar prendas de vestir como ombligueras o incluso las faldas. No obstante, lo que evidencia es que pese a esa apertura y replanteamientos se siguen infiltrando las imposiciones de ciertos límites

o fronteras de lo que sería aceptable para un hombre: la uña pintada ya se acepta, pero sólo ciertos colores que siguen siendo “propios” de su género.

La situación que describió el estudiante puede vincularse a lo que discute Zabalgoitia (2021) en cuanto a la forma en que se articulan las denominadas *masculinidades híbridas* propuestas por Bridges y Pascoe (2014) en las que se manifiesta una combinación de cualidades y replanteamientos del enunciarse como hombres a las que se llegan a adherir características y acciones asumidas como positivas conforme los cambios en el tiempo y la sociedad, mientras reafirman en la vida cotidiana y otros espacios formas que mantienen las desigualdades y violencias contra sus pares, las mujeres y otros grupos marginados. Es un ejercicio consciente o también puede ser inconsciente en el

> que toman un poco de aquí y un poco de allá; contemplan aquello de lo marginal o de lo elitista que autorice su posición dentro del modelo, y logran situarse más allá de los ideales que ahora han sido desacreditados. (p.169)

Connell ya había expuesto en su obra (1996, 2000, 2003), y su replanteamiento (Connell & Messerschmidt, 2005; Messerschmidt, 2018), que lo que denominó masculinidad hegemónica es la concepción sociocultural de un ideario sobre lo que se debe de cubrir para llegar a ser un hombre y este ha cambiado con el paso del tiempo. Es un ideario que se está readaptando y reactualizando, que puede llegar a ser desbancado en su momento por otras formas de masculinidad hegemónica o también cohabitar, las cuales pueden integrar en sus propias configuraciones ciertos elementos reconocidos como “positivos” o no cisheteropatriarcales.

Es así como el "deseo de cambiar" y los afectos que mueve e involucra están sujetos a circunstancias e intereses particulares, conscientes e inconscientes. Esa idea del cambio también está influida por las dimensiones que atraviesan el lugar de enunciación del hombre que lo asume, se plantean cambios en ciertas circunstancias, pero dejan de lado otras a partir de los sesgos derivados del *privilege hazard*. Esto último permite entender también lo que acontecería en los otros dos casos que he descrito.

Para el segundo y tercer casos, lo que dichos estudiantes mencionaron hizo evidente un enaltecimiento de que se realicen los espacios o temarios de reflexión para hombres en la universidad y también la adhesión de la perspectiva de género en su educación. Hay una aceptación de que hay comportamientos en los hombres que son parte de las violencias de género que viven sobre todo las mujeres y que se traduce en sus movilizaciones y protestas, como los mismos 8M y 9M. Sin embargo, en la forma en que articularon sus argumentos y comentarios se puede identificar otra situación que va de la mano con esas formas de masculinidad híbrida a partir de cómo es que las concepciones del *deber ser* del hombre, bajo cierta forma de masculinidad hegemónica, cambia y se va sometiendo a los preceptos culturales del momento que habitan quienes se enuncian de esa manera, sin olvidar que estos a la vez están atravesados por diferentes dimensiones como la clase, la raza, entre otras.

En este sentido, poner el foco en cómo estos espacios de reflexión como lugares de aprendizaje y obtención de conocimientos y experiencias se vuelve también un argumento de diferenciación del *yo* frente a un *otro*, evidencia también ciertos sesgos de clase (ligado estrechamente a la raza en el contexto mexicano) en lo que ahí se compartió. En un caso era la frustración porque había una expectativa de clase y condición social que implicaba el que sus

pares hombres no hicieran esos actos. En el tercer caso era una forma de satisfacción y confianza en asumir que él y sus pares (estudiantes de nivel superior) no podían reproducir las violencias de género o ser machistas porque "tenían educación", "tenían valores", que su condición social (de privilegio) les hacía estar exentos de ser sexistas.

Retomando las tesis de Bourdieu en cuanto a la forma en que el locus social se llega a articular bajo la acumulación de un capital cultural e intelectual (2008, 2009, 2017; Grenfell, 2012), la idea de la valoración del denominado "hombre deconstruido" puede llegar a ocultar ciertos prejuicios de clase, sobre todo en los nichos educativos como una de las instituciones sociales caracterizada por esa cualidad distinguidora (Bourdieu & Passeron, 2019). Como lo menciona Delgado (2019), hacer una valoración aparentemente medible de qué tanto "está deconstruido" un hombre representa un problema porque deja de lado la cuestión estructural del patriarcado que permea a nivel social y no sólo individual, pero también implica el desconocimiento de los procesos que vive y las condiciones que delimitan las experiencias de cada persona que se enuncia como hombre (y esto también puede ser aplicado a quien sea bajo la idea de que se asuma que se "deconstruye" bajo un precepto moralizante).

A partir de los argumentos "medibles" de la deconstrucción, se daría por hecho que quienes son "más machos" son quienes no "han tenido educación", no han sido "educados en los (nuevos)buenos valores" o los que siguen reproduciendo aquello que algunos estudiantes asumían como valores y costumbres "tradicionales", argumento que puede ser paradójico cuando se considera que los "buenos valores" pueden ser reivindicados desde lo tradicional o el denominado "pensamiento (neo)conservador" (Bárcenas Barajas, 2022). El perfil del "macho tradicional" correspondería así a una figura que queda fuera de los espacios que son

frecuentados por quienes se asumen como “bien educados” (en su momento los “civilizados”). Incluso podría remitirse a la vieja concepción que escondía una apreciación clasista y racista que se aplicó durante mucho tiempo a los pueblos originarios de México, la denominación “gente de costumbre” frente a la “gente de razón”, quienes han concebido a los pueblos originarios como personas que supuestamente reproducen sin cuestionar (mero impulso) sus acciones en contraste con la gente de la ciudad, citadina, “civilizada”, que usa la razón en sus acciones (Bartolomé, 1997).

Esto hace eco de que lo que en el taller T-10-2023-Doc se reiteró con la idea de que debían de defender la verdad frente a quienes son movidos por lo que “sienten”, a que la razón estaría, aparentemente, de su lado. Así como con las mujeres las asumían como seres movidos principalmente por las emociones, a las personas de espacios no urbanos, “los pueblos”, también estarían sometidos a reproducir costumbres movidos por algo que no era la razón.

Considero que estos estudiantes no necesariamente eran conscientes de que esos comentarios pudieran estar cargados de ese tipo de sesgos de clase (y raciales), pero lo expresado daba cuenta de estas formas en que las masculinidades híbridas (Bridges & Pascoe, 2014; Zabalgoitia Herrera, 2021) plantean la adopción de valores y nuevos ideales que están sujetos al contexto que habitan, en este caso se reconoce que hay un imperativo social que se va difundiendo bajo la idea de cuestionar las formas de ser hombre que han predominado, en donde lo machista se ve como algo que sólo se halla en maneras “tradicionales” (históricas) de ser hombre. Ante esto, dichos estudiantes remarcaron ese ideal como algo que está o debería de estar fuera de la institución educativa reconocida en la que estudian.

Ante estas circunstancias es que cobra relevancia la denominación “macho progre” o los “*onvres*” de parte de las mujeres para referirse a aquellos hombres que han asumido parte de las enseñanzas de la perspectiva de género y que consideran que no ejercen o reproducen el machismo, pero siguen reproduciendo formas de violencias de género o creen saber más del mismo activismo feminista (Zabalgoitia Herrera, 2021, p. 168).

Otros casos interesantes se dieron en los talleres T-5-2023-Doc y T-8-2023-Est realizados en el año 2023. En el taller T-5-2023-Doc tocó representar al estudiante hombre de la UIA y en el taller T-8-2023 se tuvo que hacer una caracterización de la violencia machista y patriarcal como un personaje. En el primer caso, en el ejercicio de retratar al estudiante hombre de la IBERO que hicieron destacaría una figura en la que se representa a un estudiante con su pelo corto de colores y el uso de cierto tipo de accesorios de joyería; también incluía un llavero de un auto de marca de lujo (Mercedez Benz) y vestiría unos pantalones tipo cargo (un detalle que resaltó en todos los talleres es que el pantalón y los shorts o pantalones cortos fueron siempre colocados a los hombres, incluso en aquel que se planteaba como alguien “abierto a la diversidad”) (Ver Figura 15).

Figura. 15

Representación estudiante hombre de la UIA

Este personaje, según los tres estudiantes que lo hicieron, era así porque como parte de la comunidad universitaria de la UIA y de las nuevas generaciones a las que pertenecen, gustaba de expresar su apertura a la diversidad; era un estudiante al que le agradaba pintarse de color el pelo para expresar quien era, sentía confianza de hacerlo. A la vez, era conocedor de los asuntos de género y su manera de definirse planteaba una forma de romper con lo esperado por ser hombre. Eso se traducía en que con todo y los elementos que remarcaban el acceso a bienes y servicios para un sector económico acomodado (el vehículo, pero también comentaron que viajaba a otros lados en avión), en lo referente a cuestiones de género y sexualidad era un personaje que rompía con el estereotipo del hombre "tradicional".

El otro caso que al que me remito, realizado durante el taller T-8-2023-Est, implicó también una construcción del macho que remitía directamente a un hombre que estereotípicamente se

asocia con el ámbito rural: del macho mexicano que mediáticamente se construyó desde el periodo revolucionario de inicios del siglo XX (Machillot, 2013; Ramos, 2002). En este caso se trataba de una representación de la violencia machista como un hombre con barba, bigote, sombrero vaquero, camisa abotonada, pantalón y hebilla con pistola, que tenía una frase en la que preguntaba "¿por qué no estaba su comida hecha (por una mujer)?".

Tenía un cinturón con una hebilla grande, sobre la que tenía un triángulo apuntando a la "fragilidad masculina". Un brazalete de pertenencia a el partido ultraconservador VOX (había un estudiante originario de España) y un gato con correa que según los participantes era una evocación de las mujeres bajo la idea de que eran "gatas" para ese sujeto (Ver Figura 16).

Figura. 16

Representación de la violencia machista/patriarcal

Estos dos casos que he retomado evidencian un factor que remarca e influye en el sentir de los estudiantes varones de la IBERO que llegaron a participar en la mayoría de los talleres. Este es el de una dificultad y también cierto temor por la posibilidad de llegar a reconocerse como personas que han aprendido diversos comportamientos, actitudes e ideas desde la matriz cisheteropatriarcal de género (Butler, 2007, 2021) con lo que han normalizado en determinado momento ciertas formas de trato diferenciado y desigual hacia las mujeres y también contra las disidencias sexuales. La forma en que llegan a sobrellevar ese sentir es mediante el ejercicio de asumir o dar por hecho que son esos "otros hombres" los que realizan dichos actos, no ellos, que los machos son otros y que lo son porque no han sido educados, una educación diferente a la de ellos. Al final les preguntábamos si realmente eran esos los únicos que llegaban a reproducirlo y si podían a identificar algo de eso en ellos mismos. En esos ejercicios terminaban aceptando que no estaban tan lejos de esos perfiles.

Esto implicaba un primer choque en el sentido en que se podía identificar que sí ha permeado en una parte de la población estudiantil de los hombres la procuración de un cuestionamiento sobre su papel con respecto a las violencias de género, pero también se revelan emociones que remarcan una preocupación, frustración y temor en varios casos por asumir que varios de ellos pueden seguir reproduciendo en cierta medida dichas violencias. También la posibilidad de que puedan ser señalados a pesar de que han venido reflexionando, aprendiendo y trabajando sobre estos temas. Deviene en una especie de noción en la que buscan desmarcarse bajo la idea de asumir que los que ejercen o podrían ejercer las violencias de género son otros.

6.5 Síntesis

En este capítulo se expuso cómo es que los mandatos de género (Lagarde, 1996) llegan a ser asimilados y se incrustan en diversas dinámicas de la vida cotidiana, entre estos los cuerpos y los espacios que habitamos. Es en el carácter performático (Butler, 2007, 2021) de la identidad sexogenérica que está constantemente sometida a esas normas la que mueven (Ahmed, 2019) hacia los patrones esperados. Pero esto no es sólo una cuestión pasiva, de autómatas, sino que en su complejidad se puede apreciar cómo es que a pesar de que se tenga consciencia (o se sea *woke*) hay determinados espacios-tiempos en los que se llegan a reproducir los comportamientos proscritos y prescritos del género (Mardones Leiva & Vizcarra Larrañaga, 2017) pero también quienes pueden llegar a replantearse ese *deber ser* desde los mandatos masculinizantes (Segato, 2016).

Hay momentos en los que en una misma persona cohabitan o colisionan esas concepciones sobre su propio ser. Tanto en entrevistados (Carlos y Clyde McCool, por ejemplo) como en los talleres, se develaban experiencias de reflexión que llevaban consigo distintas emociones que influían ampliamente en las posturas y acciones que tomaban cada hombre. Irónicamente, a pesar de que las emociones eran en gran medida uno de los elementos reguladores de su ser y sus acciones, había una pedagogía de la crueldad, como lo propone Segato (2016, 2018), que determinaba la construcción identitaria de la masculinidad sometiéndola a una reducción de la capacidad de sentir y ser movido ante el dolor del otro (mujeres y disidencias sexuales), pero también hacia sí mismos.

Esa negación del sentir está sometida a una constante dinámica violenta que tiene de trasfondo el incitar la búsqueda de aprobación de parte de sus pares, pero también de otras personas

(incluidas mismas mujeres y familiares). Es un proceso en el que el ritual de paso para ser hombre puede evocar el acabar con cualquier rasgo que lo ate a los rasgos feminizados (como el cuidado o la infancia) y que lo legitime como digno de ser portador de esa categoría (Badinter, 1993; Gilmore, 1994).

Esto se resume en algo de lo que Mariano narró con respecto a lo que alguna vez una amiga suya le diría:

> una vez platicando con una amiga me dijo "¡oye, ustedes los hombres ¿de qué hablan?" Y yo "temas como de deportes y eso", pero me decía "pero ¿ustedes no hablan de ustedes así… de. ustedes mismos? ¿No?", (y él le contesto) "¡ah, pues no! No hablamos de eso"… o sea, como que estas barreras como de no hablo de mis sentimientos, no hablo de mi vida personal; o hablo de mi vida personal como de "no, pues sí me fue bien y estoy chambeando", pero nunca hablas como de ti mismo, no, entre hombres son cosas como que uno dice sí… ahí está este tema... (Mariano, 2023)

Desde su propia reflexión, Carlos también llegaría a señalar esa condición por la que atravesaban como varones:

> creo que también… es que no sé cómo se escucha, porque me caga el comentario de que "los hombres también sufrimos violencia" y eso, pues… la neta, en el en el momento feminista se me hace una pendejada decirlo, pero pues la verdad es que sí, los hombres creo que sí hemos sufrido como una violencia sistemática, bien cabrona, sistemática bien cabrona que la neta es que pues sí hemos vivido... (Carlos, 18 de agosto de 2022)

Lo que menciona Carlos implicaba una clara postura sobre la importancia de seguirle dando el peso y la atención necesaria a la validación de las experiencias y denuncias de las mujeres

debido a las condicione que han padecido dentro del patriarcado. Pero, por otro lado, también implicaba dar cuenta de que las violencias de género, como lo propone Delgado Ballesteros (2017), son vividas por todas las personas con sus distintas caras y matices, lo que permite ahondar en la forma en que se han configurado las convenciones socioculturales que delimitan masculinidades hegemónicas desde fundamentos cisheteropatriarcales.

Aquí cabe rescatar lo que señaló Clyde McCool al momento de que hablábamos sobre lo que significa enunciarse como hombre y lo que implica su relación con las violencias de género:

> literalmente es un problema social, de cómo socializamos y de cómo educamos distinto a los hombres y, bueno a los niños y a las niñas. Cuando son chiquitas y chiquitos como esperamos cosas distintas como a la misma edad, como los siete años Esperamos que las niñas sean educadas y se sienten bien y que sean que tengan buenos modales, pero los niños de siete años pues da igual, si se llenan de lodo y se atascan… no sé… jugando fútbol ¿sabes? Entonces siento que […] veo cómo (con) papás (y mamás), ahí tenemos muchísimo que hacer por liberar no solo como en la educación en el salón de clase, pero si en cómo educamos o cómo socializamos a estos niñez, para que tengan un nivel de responsabilidad y de expectativas iguales. (Clyde McCool, 15 de diciembre de 2022)

Sin embargo, también implica ver la forma en que esa responsabilidad y expectativas se vayan configurando y asumiendo, debido a que en los replanteamientos de lo que significa ser hombre, en la idea de deconstruir ese mismo concepto o categoría, se encuentran chivos expiatorios como figuras a las que se les adjudica la representación social de las violencias de género, cuando se puede ver que en muchas ocasiones se sigue reacomodando y readaptando a los lugares de enunciación de quien se ostenta como hombres. Esto está atravesado por las

dimensiones de clase, raza, región que habita (rural/urbano-periferia-centro), discapacidad, credenciales, etcétera). No se puede olvidar que estas se están entrecruzando y asumiendo sus preponderancias a partir de los contextos en los que se ubican, como se ha planteado desde la perspectiva interseccional (Crenshaw, 2012).

Reflexiones

Como he mencionado desde el inicio, este proyecto de investigación surgió a partir de que se dieron una serie de movilizaciones de mujeres dentro de la universidad entre el año 2019 y 2020 principalmente, lo que se tradujo en que el abordaje de la coyuntura social y, en particular, de dicho fenómeno y situación dentro del salón de clases llegaba a mostrar distintas respuestas afectivas. Por lo general eran las estudiantes desde un activismo feminista, de identificarse como sujetos del feminismo, y también estudiantes de las disidencias sexuales que se mostraba cierta consciencia o conocimiento de las perspectivas o temas que partían del género quienes mostraban motivación y mucho interés por poder abordarlos. Pero en el caso de los estudiantes hombres, la mayoría heterosexuales, sucedía que se mostraban inquietos o alejados de dichas temáticas, se marcaba un silencio o cierta incertidumbre para participar en las discusiones.

Esa inquietud, que en ocasiones se manifestaba como un enojo o rechazo a las protestas de las mujeres, pero entre los que también había casos en los que compartían un deseo de poder hacer algo por apoyar y cambiar la situación, fue lo que llegó a llamar mi atención y mi interés por indagar qué era lo que pasaba con estos estudiantes.

Cuando se realizó por primera vez el tendedero dentro de la explanada de la universidad, la conversación dentro del salón de clases fue constante, esto generaba un ambiente en el que había emociones compartidas por las estudiantes, se mostraban bastante motivadas por compartir sus experiencias, de se hablara de lo que vivían. En cambio, los estudiantes hombres callaban y cuando querían hablar se mostraban dudosos o hasta con temor sobre lo que dirían.

La cuestión era ver que este tema llevaba a generarles algo. Había emociones detrás que les hacían adoptar determinadas posturas e ideas con respecto a las violencias de género. Además de esto, fue la primera ocasión en se llevó a cabo el PNM y también marcó los sentires de la comunidad. En particular queda latente cuando un estudiante hombre diría que ese día sintió un silencio en la universidad que le había incomodado.

Esa incomodidad, que surgía de una interpelación emanada de la acción de protestas que llevaban a cabo las mujeres, estaba *moviendo* a la sociedad y sus instituciones a tomar medidas para atender sus demandas y reclamos. Este impulso de acciones institucionales estaba llevando a que los hombres también comenzaran a que por lo menos reconocieran que había algo aconteciendo en varios espacios, entre estos las universidades. Sus respuestas eran variadas y poder atestiguar algunas estas era algo de lo que articuló este trabajo de indagación. ¿Hacia dónde les estaba moviendo dicha interpelación que les incomodaba o inquietaba de cierta manera? De ahí fue que derivó mi deseo por explorar cómo se estaban dando sus experiencias afectivas ante el abordaje y reconocimiento de las violencias de género.

A lo anterior habría que sumar que esta investigación también partió de un imperativo basado en llegar a cierta forma de incidencia más allá de los aportes científicos y teóricos que conlleva una pesquisa doctoral, haciendo eco de ese *deseo de cambiar* que pregonaba hooks (2023) desde el 2022 me involucré de manera circunstancial en la atención y abordaje de esta situación dentro de la UIA y también en otras universidades e IES (como parte del proyecto PRONACES 319149). Al final, poder estar de forma directa en estos espacios implicó un ejercicio reflexivo, de replanteamientos constantes, de reajustes, y a veces agotador y frustrante del abordaje de un fenómeno complejo, como lo es la vinculación de los mandatos patriarcales que

enmarcan esas pedagogías cruentas (Segato, 2016, 2018) que han construido a lo largo de la historia y también en distintos territorios ciertas formas de ser hombre fundadas en la violencia.

Como parte de estas reflexiones finales me interesa señalar, por un lado, el cierre de las discusiones que han surgido desde lo recabado en el trabajo de campo, la construcción de los datos y su análisis; y, por el otro, dejar un registro de los aprendizajes y sistematización de los talleres que llegué a facilitar con el equipo entre los años 2022 y 2024. Un trabajo que, como en otros espacios que tuve oportunidad de conocer en ese periodo, se han centrado en la urgencia por dar solución a la problemática que implica que se sigan reproduciendo esas formas de violencia dentro de sus comunidades y en las cuales se ha evidenciado también que el trabajo con los hombres (estudiantes, docentes, trabajadores y administrativos) es un campo que demanda su atención.

Hablar de las violencias de género mueve a los estudiantes hombres de la UIA

Desde la oportunidad de estar inmerso e involucrado en esta temática me he percatado de que el trabajo con hombres en México es un tema que ha venido cobrando mayor atención en los últimos años a partir de las movilizaciones de las mujeres. En ese tiempo pude ser testigo de cómo se iban abriendo y aceptando proyectos de investigación y estudio de los hombres y las masculinidades en diversas instituciones del país. El poder ser testigo de la demanda de los talleres y conversatorios en esos tres años de investigación daban cuenta de cómo diversas instituciones educativas incluso desde niveles inferiores a la educación superior estaban

requiriendo emplear actividades focalizadas a los hombres. Había una necesidad institucional, pero también en los talleres se podía ver que el contar con dichos espacios era algo que estaban buscando y el asistir a los mismos les significaba algo que agradecían, ya sea porque les podía servir para compartir o responder dudas, para sentirse acompañados en sus inquietudes o para reafirmar su rechazo compartido con otros varones ante las demandas de las mujeres y las políticas con perspectiva de género.

La cuestión que se pudo ir identificando desde esas primeras experiencias en el salón de clases, y luego como parte del equipo facilitador de los talleres a partir del año 2022, era que recursos como los tendederos y la denuncia, el recurrir de cierta manera al escarnio público desataba reacciones en los varones de la comunidad a partir de las cuales se iban dando formas de enseñanza informales que se iban configurando bajo cierta carga afectiva: temor, ansiedad, incertidumbre, enojo, esperanza, entre otras. Los hombres estaban inmersos en procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes formas sobre un fenómeno como las violencias de género, unos tal vez relativizándolo o negándolo, pero al final reconociendo que existía. Desde la perspectiva de esta investigación, dichos estudiantes llegaban a reconocer dicho fenómeno, en parte, por la educación formal dentro del programa de alguna de sus materias; mediante una educación no formal, como los talleres que facilitamos de manera extracurricular en los 9M; y también una educación informal, que también se puede entender desde la propuesta de Giroux de pedagogía pública (2000), que se iba configurando desde esas mismas denuncias, las intervenciones espaciales y de los señalamientos de actitudes o prácticas machistas en sus círculos cercanos y también de platicar e interactuar con personas que tenían conocimiento sobre esos temas.

Las políticas de fomento a la inclusión de la perspectiva de género dentro de la IBERO fueron reconocidas por la población estudiantil. Tanto en la existencia de los talleres para hombres que facilitábamos, como en actividades incluidas en programas de estudio de materias de distintas carreras. Reconocieron que la institución y su comunidad sí difundía ampliamente el abordaje y atención de esos temas. Pero esto también podía era recibido por estudiantes de distintas formas, desde quienes señalaban que sí les había servido para tener conocimientos básicos (pero todavía con varias dudas); aquellos que tenían noción, pero no terminaban de entenderlo (y no mostraban mucho interés); hasta el grupo que lo reconocía, pero manifestaba cierto rechazo o descrédito a partir de asumir que era algo que no debía de imponerse, ni a estudiantes ni a docentes.

La UIA se mostraba como una economía afectiva que permitía y difundía la inclusión, incluso para quienes la comparaban con otras instituciones similares (Anáhuac, Panamericana), pero también ese temor y miedo a la denuncia de sus compañeras lo configuraba como un espacio en el que unos "se cuidaban" de no hacer actos que "pudieran interpretarse" como algo digno de ser señalado y marginado de la comunidad. Reconocían la importancia de las demandas de las mujeres, podían estar de acuerdo o no en las acciones que ellas realizaban, y eso hacía que se posicionaran de distintas maneras, hacia las posturas de una ira o enojo que derivaba del que se les cuestionara su forma de ser y que habían dado como lo natural; y aquellos que sentían una motivación hacia hacer algo por ellos, aunque comúnmente lo remitían más hacia hacer algo por las mujeres.

Las experiencias que los estudiantes llegaron a compartir daban cuenta de esas distintas formas de aprendizaje, de cierta manera había una especie de simulacro de los principios conductistas

en los que el estímulo y el castigo (Schunck, 2012) delimitaba esa inquietud que les llevaba a adoptar ciertas posturas y comportamientos. El miedo fue señalado como una de las principales emociones que les generaban las denuncias en los tendederos, lo que les llevaba a "cuidar" sus formas de interactuar y relacionarse con mujeres. Regulaban sus comportamientos y comentarios en ciertos espacios y con ciertas personas e interacciones porque tenían presente que habría una forma de sanción (social, moral, y jurídica en ciertos casos).

Considero que ese "cuidar" el cómo relacionarse es uno de los principales elementos que se desprenden del estudio de sus experiencias, en el sentido de identificar que había quienes a partir del temor adoptaban unas posturas que les llevaban a buscar comprender, reflexionar y replantearse la forma en que han aprendido a manifestar y ejercer su identidad generizada como hombres. Pero también se daban los casos en los que esos cuidados y (auto)regulaciones derivaban en una estrategia de evitar el señalamiento, de un miedo a que se le expusiera públicamente y las consecuencias que podrían traer consigo, sin llegar a comprender del todo desde dónde se gestan las formas de violencia que son denunciadas en esos mismos tendederos.

Estos últimos casos eran los que tendían a reproducir esas nociones que reducían esas acciones, y los fundamentos y antecedentes que derivaban en actos como los tendederos, a mero "resentimiento" o algo movido por el carácter "emocional" que guía "naturalmente" a las mujeres. En este sentido, el miedo que sentían derivaba en una especie de negación basada en que ver amenazada aquello que habían normalizado, que lo veían como el orden natural de las cosas (Bourdieu, 2007). O sea, lo que querían infravalorar o descalificar y deslegitimar al denominarlo como "resentimiento" por estar movido por emociones, estaba siendo articulado

desde la respuesta emocional de esos mismos estudiantes, no obstante, para ellos sus argumentos y posturas sí se basaban en ejercicios racionales. Lo emocional-no lógico es de quienes protestan, demanda y reclaman, pero lo racional-lógico es lo que quienes normalizan o naturalizan esas condiciones porque no les afectan, sino que les favorecen en ciertos casos .Incluso el mismo hecho de no inmutarse puede verse como un tipo de privilegio desde el que se habla, lo que se identifica como el privilege hazard (D'Ignazio & Klein, 2020).

Esta situación evidencia también las formas en que llegan a difundirse y naturalizarse desde la maquinaria simbólica que mencionaba Bourdieu (2007), una forma de ser y estar en el mundo que da por hecho que su acciones y comportamientos no tenían por qué ser cuestionados, el problema era de la otra persona que "se ofendía" siendo de esa denominada "generación de cristal".

Por otro lado, fue preponderante dentro de los talleres más los cuatro entrevistados, se reconocía el imperativo de la necesidad de cambiar o de al menos pensar sobre sus acciones y formas de relacionarse con las mujeres y personas LGBT+, ya en últimas llegaban a darse cuenta también de relacionarse entre pares y consigo mismos. Estos procesos de reflexión estaban acompañados de distintas emociones, entre las que se llegaba a ver una frustración, pero que no derivaba en esas posturas negadoras o que deslegitimaban, sino que llevaba a la búsqueda de escucha en esos mismos espacios de hombres, de querer respuestas a, por ejemplo, interrogantes como el porqué de que les seguían señalando actitudes machistas o violencias si hacían cierto esfuerzo o trataban de actuar distinto desde algunos aprendizajes que tenían o después esos mismos señalamientos.

El ver estas dos situaciones contrastantes me ha llevado a ver que dentro del contexto y las condiciones que se han venido dando a partir de las protestas dentro de las IES en los últimos años (entre el 2017 y el 2024), es la importancia de cómo se canaliza la respuesta de los hombres ante el reconocimiento de dichas circunstancias. Por un lado, están aquellos que se podría decir que son *movidos* (Ahmed, 2019) por un deseo de cambiar (hooks, 2023), que mencionaban querer poder hacer algo, que lo estaban intentando y que querían tener esos espacios. Por el otro, estaban quienes estaban abiertos a reflexionar y compartirnos sus sentires y opiniones, pero partían de renegar aquello que llevaba a la reproducción de la violencia. Aunque se escudaban reconociendo que sí era importante que no fueran violentadas las mujeres, no llegaban a descifrar que en su vida cotidiana había actos que la seguían reproduciendo.

Obviamente es dificil asumir o llegar a reconocer que uno pudiera ser reproductor o legitimador de formas de violencias de género. En general todos los participantes hablaban con mucho cuidado cuando compartían sus respuestas después de haberles preguntado si la habían reproducido en algún momento. Reconocían que se les señalaba, pero no llegaban a mencionar un ejemplo en particular o algo que hubieran llegado a hacer.

En cambio, esas figuras que representaban en la creación de personajes hacían alusión directamente a modelos de masculinidad que dentro del contexto mexicano remiten a las vestimentas de habitantes de las zonas rurales, el macho mexicano posrevolucionario delimitado en la cultura popular y mediática (Machillot, 2013). Esto se hizo todavía más patente en el taller en el que hubo el caso del estudiante que señalaba que esas situaciones sólo pasaban en esas áreas fuera de la ciudad, en la gente “más tradicional”. El alejamiento de los

rasgos que se pudieran compartir con esas representaciones de la violencia patriarcal o machista era común, una especie de respuesta inconsciente para que no se les vinculara con esas cualidades que son condenadas y rechazadas.

Otro detalle que se desprende de esta investigación es el imperativo de la inclusión de una perspectiva interseccional en cualquier estudio sobre identidades de género, las cuales están interconectadas y atravesadas a otras dimensiones como la clase, la raza, entre otras. Es por lo anterior que, en un principio, el señalar que la IBERO es reconocida como una institución confesional de élite dentro del país y de la ciudad de México guío la contextualización de esta investigación. Este detalle permite visualizar las cualidades que conforman en cierta medida los perfiles de la comunidad que llega a integrar la institución, la población escolar con la que se trabaja y sobre la que se investiga. En algunos de los ejercicios de las representaciones de personajes que se hacían en los talleres se hacían presentes esas dinámicas, concepciones y sesgos de clase de población con altos ingresos económicos que desconocían realidades de personas de menores o escasos recursos. Esto último también era parte de características que daban cuenta de rasgos y circunstancias presentes en los varones de la UIA. Sin embargo, al final el trabajo con hombres de dicha comunidad universitaria puso de manifiesto una pluralidad de expresiones de la masculinidad.

A pesar de que era un factor que influía en ciertas experiencias del estudiantado, al final no logró remarcarse esa cualidad de clase de manera preponderante porque la indagación desde la dimensión de género implicó ver la diversidad de experiencias que se suscitaban y configuraban desde la noción de ser hombre y la performatividad de la masculinidad. El elemento que remarcaría esa distinción de clase que se hizo manifiesta sobre todo en los

talleres, como ya he comentado, es ese estereotipo del macho remitido directamente a los hombres que habitan fuera de la ciudad o de los centros (también podía tocar las poblaciones periféricas urbanas). Esta situación queda como un área pendiente por indagar, a partir de lo que se pudo apreciar en la investigación que se enfocó en la exploración de las experiencias que podían hallarse en la IBERO, considerando la posibilidad de hacer posteriormente el estudio comparativo con otros proyectos que hayan trabajado con hombres de otras instituciones educativas, sobre todo públicas y en territorios y/o con poblaciones de menores recursos o pauperizadas.

Sí, la IBERO es una institución de élite con sus respectivas características, pero en su comunidad, pese a la preponderancia de ciertos niveles socioeconómicos, sigue habiendo historias y relatos de vida múltiples que influyen en sus mismas experiencias desde el ser hombres. Por ejemplo, los cuatro entrevistados, las únicas personas que accedieron a participar en el estudio después de ser invitados, manifestaban distintas cualidades más allá de la clase, como la orientación sexual, el tener una discapacidad, el ser becado, ser una persona trans, pertenecer a un equipo deportivo, incluso de la fe religiosa, el nicho familiar del que provenían.

No obstante, a pesar de esa pluralidad de trayectorias escolares, en gran medida su identidad de género seguía construyéndose y ligándose como referente normativo desde un *deber ser* que remarcaba de formas explícitas e implícitas, conscientes e inconscientes, el ser fuertes, proveedores, protectores, el no ser cobardes. A esto se sumaban esas dinámicas de reivindicación de género desde la cofradía masculina (Segato, 2016, 2018), como en el caso de Carlos, en la que la denostación basada en concepciones de raíz misógina y homofóbica delimita los marcos con los que se les pone a prueba en una búsqueda de que sean dignos de

reconocerse como hombres, como alguien que puede pertenecer al grupo, digno de la amistad, compañerismo, ser un par, frente al temor de la exclusión y marginación. Un ejemplo de ese tipo de concepciones se manifestaba también en la interacción de Mariano con su amiga, en un gesto dentro de un marco de amistad intergenérica (hombre-mujer), en el que la expectativa que se le imputaba recurrió a plantearle también ese "probarse" mediante un comentario derivado de esos encuadres y mandatos masculinizantes.

A grandes rasgos, el trabajo con hombres durante esos tres años puso de manifiesto que en gran medida lo que determina y regula de cierta manera el performance de género de los hombres sigue partiendo de remarcar ese carácter antagónico con lo "propio" de las mujeres, como lo había señalado Connell (1996, 2000, 2003). Tanto en los talleres como en algunas de las entrevistas individuales, se hacía presente estas situaciones en las que la reivindicación del ser hombre seguía estando sujeta a una serie de pautas y prácticas simbólicas que se configuraban desde los mandatos de género que algunas vez planteó Lagarde (1996).

Las emociones y sus mismas respuestas afectivas ponían de manifiesto que este trabajo tocaba temas que partían de un cuestionamiento a su misma identidad, comenzando por el preguntarse sobre su rol ante las violencias de género que se denuncian en la universidad y el resto de la sociedad. La idea del señalamiento a los hombres como sujetos violentos o principales reproductores de violencias (Delgado Ballesteros, 2017; Mingo & Moreno, 2015, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2020), era una huella que dejaba su marca en sus acciones y sus sentires, había quienes manifestaban cierto sentir de persecución o vigilancia constante.

Así, los talleres y actividades realizadas dentro de la UIA para la atención y trabajo de reflexión con hombres, iban dilucidando una tensión que emergía al momento de revisar la forma en que los hombres revisitan lo aprendido para ejercer y reivindicar las masculinidades, y sobre todo de qué maneras llegan a reflexionar aquellas nociones que se nutren en dinámicas violentas desde el menosprecio de las mujeres (una misoginia) y lo no heterosexual (homofobia, transfobia y discriminación por identidad de género y la orientación sexual).

A la vez, los talleres como espacios afectivos en sí mismos también tienen sus características, al menos cuando se retoma desde el lente de la experiencia Clyde McCool quien pudo experimentar la carga afectiva de aquellos que estaban compuestos por mujeres que manifiestan su hartazgo y agobio por la violencia que viven, y aquello que en los que se abordó y trabajó con hombres. Pudo apreciar una diferencia en la carga emocional, los afectos que movían de distinta manera la condición de enunciarse como mujer frente aquellos que movían a los hombres que son beneficiados dentro del sistema cisheteropatriarcal. Lo que McCool denominó la pasión que movía a las mujeres, frente a una especie de pasividad que implica el hecho de que los hombres apenas vayan integrando actividades de ese tipo, de ver qué les llega a motivar para integrarlos.

Su experiencia daba cuenta de reconocer los mandatos de las prácticas masculinizantes (Connell, 2003; Segato, 2016), incluso de una expansión de su corporalidad en la convivencia con otros hombres. Pero desde la posibilidad de identificar ese tipo de situaciones, de las formas en que se construyen ciertas masculinidades, llegó a posicionarse frente ante estos a partir de los aprendizajes y su misma trayectoria de vida hasta llegar a asumir su transición. Un deseo de ser hombre, pero no bajo los esquemas de la masculinidad cisheteropatriarcal que

remarca muchas de sus configuraciones violentas, sino el reivindicar dicha identidad generizada bajo la prerrogativa de que se puede serlo de otras maneras no violentas y recluidas al mero arquetipo.

Ese conocimiento que lo llevó a tomar esa decisión lo ejemplificó mediante una crítica que hizo a aquellos argumentos que han legitimado la idea de que varios de los actos de los varones sean producto de una cualidad innata:

> siento que cuando los hombres tienen como 15-17 años es como "ah todavía está chiquito, todavía es un niño, dale chance", como "todavía está tonto". Pero cuando una mujer ya tiene 15-17 años ya es una mujer ya no es una niña. Es, sabes, como si una persona de esa edad se embaraza es "no, ya, ya está grande, ya sabe que estaba haciendo", pero cuando un vato de 16-17 la caga es como "no, está chavo". (McCool, 15 de diciembre de 2022)

Con este comentario, Clyde McCool, ponía de manifiesto su afirmación de considerar que hay unos mandatos de género que remarcan las formas en que se codifican y se comprenden los cuerpos sexuados y generizados socialmente frente a determinadas circunstancias. Esto también lo planteó como parte de su crítica a la concepción de que la violencia que ejercían los hombres era algo natural o biológico, y más bien entender que provenía de las experiencias formativas que iban desde el mismo nicho familiar hasta los salones de clase.

A partir de lo que arrojó el poder conocer esta serie de experiencias en la investigación, se ha puesto de manifiesto que hay una urgencia por atender y trabajar con los hombres que se habían rezagado en reconocerse como sujetos de género como las mujeres. A pesar de que desde la década de 1990 se crearon en el país ese tipo de iniciativas (Fernández Chagoya, 2018;

Pinilla Muñoz, 2017), las dos décadas del nuevo milenio han permitido ver la consolidación de una consciencia feminista y de las mujeres para asumirse como un "nosotras" (Gil, 2021) con el cual cuestionar las estructuras que les violentan, mientras que en el caso de los hombres, tal vez por las comodidades que les brinda la cultura cisheteropatriarcal, les cuesta entenderse como sujetos de género que también padecen una serie de violencias que llegan a normalizar (Cerva Cerna, 2016; Martínez Lozano, 2019; Segato, 2016, 2018).

La universidad como un espacio social se constituye desde las prácticas simbólicas (Bourdieu, 2009), espaciales (Certeau, 2010), de género (Connell, 2003), afectivas (Wetherell, 2012) de sus integrantes, de todas las personas actuantes que la integran. Así, en la dinámica que se da entre distintos procesos de enseñanza-aprendizaje de la "escuela cotidiana" –tomando prestado el título y referencia a la obra de Rockwell (2001)—, entre lo formal, no formal e informal, el fenómeno de las violencias de género que se ha hecho presente en la comunidad de la IBERO, el cual ha sido denunciado y evidenciado, ha derivado en reconfiguraciones de las identidades de sus integrantes, por lo menos en que lleguen a pensar un poco sobre su actuar cuando interactúan con mujeres, entre pares, con personas cercanas (familia, pareja, amistades) y consigo mismos.

Por último, habría que agregar el factor de que esta investigación también puede concebirse como parte de aquellas propuestas que desde el denominado giro afectivo han recurrido a las emociones como unidad de análisis de las estructuras y procesos significantes presentes en determinados fenómenos y aconteceres sociales. Como se mencionó previamente, y haciendo eco de lo expuesto por Ahmed (2017), dejando de lado el planteamiento sobre el carácter ontológico de las emociones (qué son), ver qué hacen bajo el sentido de su fundamento

interpretativo que deriva o narra una historia, un acontecer y acción. Es por ello que la idea de prácticas afectivas de Wetherell (2012) cobró mucho mayor sentido al ver cómo era que las emociones daban cuenta de las experiencias, traducidas en formas de aprendizaje informal, formal y no formal, sobre las violencias de género.

La perspectiva socioantropológica de las emociones para abordar procesos y espacios educativos es una herramienta útil que puede abrir distintos campos y dimensiones para el abordaje de fenómenos sociales. Además, considero que tiene una vinculación estrecha con los replanteamientos de las perspectivas feministas, críticas de género y queer en la consideración de que lo personal también es político, la importancia de la forma en que se encarna el acontecer social en los cuerpos, pero también de cierta ética y respeto a las personas que son investigadas, incluso aunque no se compartan o haya un choque con visiones de mundo.

A esto agregaría que, aunque muchas veces olvida, el espacio y la configuración del lugar en el que acontecen los fenómenos sociales también son agentes activos en el encauzar dichas afectividades y acciones. El carácter fenomenológico de la misma vida no se da en el vacío, sino que está sujeta a contextos sociales, simbólicos, discursivos, relacionales y físicos que son parte de los que también se encarna. Fue así que los espacios configurados por la vida social que los integra, que los dotan de su morfología identitaria como lugares, también juegan un rol en la (auto)regulación de sus prácticas, entre las que se hallaba el espacio de compartición de inquietud, frustración, pero también espacialidades en las que se manifestó el descontento y molestia.

Algunos aprendizajes de ser facilitador en el trabajo con hombres y violencias de género

Cuando propuse este proyecto de investigación tenía en mente trabajar directamente con aquellos estudiantes que habían sido denunciados, sin embargo, dicha posibilidad fue descartada rápidamente a partir de la dificultad por acceder a dichos casos y por la complejidad que implicaba en términos institucionales y jurídicos. Además, aquellas personas denunciadas contaban con un programa de seguimiento y reflexión sobre lo que había acontecido al cual no fue posible acceder. A pesar de ello, de manera un poco circunstancial, terminé siendo parte del equipo facilitador de los talleres y actividades de la universidad, al que convocarían en varias de las actividades durante la misma realización del estudio.

Como se compartió en los capítulos anteriores, los talleres como una actividad planteada por la semana conmemorativa del 8M y cuando se llevaron a cabo los PNM, eran considerados por los participantes como lugares que apreciaban y agradecían. Por otro lado, estaban los talleres que se llevaron a cabo por iniciativa de docentes y de estudiantes. En los segundos, debido a que eran propuestos por los mismos estudiantes, la asistencia estaba compuesta por ellos y en ocasiones se sumaban algunos docentes. Había un deseo explícito por estar ahí o al menos conocer y saber qué implica hacer ese tipo de actividades.

En cuanto al caso de aquellos talleres que eran impulsados por docentes se podía apreciar que había estudiantes interesados en ser parte de la actividad, aprender en qué consistía, pero también estaban esos casos en los que, al ser parte del programa de la materia, tenían que asistir a la actividad y estar presentes. Se podía apreciar que al menos dos o más personas en esos espacios mostraban disgusto o cierto malestar por estar ahí.

Fueron escasos o muy reducidos esos casos, pero sí llegaban a manifestar su rechazo a través de cuestionar o negar, por ejemplo, las cifras de feminicidio, o conceptos que han venido surgiendo para nombrar cierto tipo de violencias. Estos casos eran de los que más me llamaban la atención porque me llevaba a pensar qué era o desde dónde se configuraba ese rechazo marcado al abordaje de esos temas.

Como se ha expuesto, algunos de estos estudiantes lo remarcaron a través de remitirse a estas propuestas como aquello que surge de las "creencias" o "ideología" supuestamente basada en el resentimiento, como si en sí mismo el resentir fuera algo negativo o que le hiciera perder legitimidad a las demandas y reclamos. Una gran parte de esas connotaciones las he identificado en las redes sociales, en particular en los contenidos de medios neoconservadores que explícitamente rechazan al feminismo y los movimientos por los derechos para las disidencias sexuales (Bárcenas Barajas, 2022; Kessler et al., 2022).

Considero que esos formatos educativos informales en gran medida son una de las principales fuentes que llevan a la adopción de este tipo de posturas, que a la vez se acoplan con la noción de una crisis ante los replanteamientos de los roles de género y de instituciones sociales como la familia (el padre proveedor o la nuclear heterosexual), y esa inquietud que emerge antes esos cambios al final llega a encontrar respuestas y saciar las dudas e inquietudes en esos contenidos. De ahí que con toda confianza haya estudiantes que puedan asumir que todo lo que se demanda viene de que las mujeres se hayan dejado llevar por el resentimiento (como algo "ilógico" o no "razonado"), por cosas que sucedieron supuestamente en el pasado, y porque supuestamente es algo también que es parte de su ser (biología, es innato).

A pesar de todo esto, considero que sí se ha estado dando un cambio y que cada vez van sumándose más y más hombres a este tipo de ejercicios. Sin embargo, la cuestión es ver de qué manera esas inquietudes son canalizadas para que no terminen en esas posturas reaccionarias o que reniegan de poder reconocer los mismos aportes que pueden extraerse de los movimientos feministas, las perspectivas críticas de género y queer, que les beneficien ya que ellos mismos reconocían que había acciones o mandatos de género que no les gustaban. Había varones movidos por el deseo de cambiar, pero ¿qué hacer con aquellos que no consideran o reniegan esa posibilidad?

Esta pregunta fue algo que un estudiante que participó en el taller T-8-2023-Est también llegó a mencionar. Era un estudiante originario de otro país y que compartió con el resto de los participantes que en su lugar de origen muchos grupos neoconservadores estaban creciendo y eran los que se posicionaban en contra del feminismo o los derechos de las personas LGBT+. Su inquietud partía de cuestionar quiénes eran los hombres que se animaban a integrar a los talleres ya que eran los que manifestaban ciertos conocimientos básicos de las discusiones sobre el género. Además, puntualizó que quienes venían por su propia iniciativa e interés realmente era un número reducido de varones frente a la amplia matrícula que integraba la universidad.

La cuestión, desde su punto de vista, era que se requería ver qué se podía hacer para que aquellos hombres que adoptan las posturas reaccionarias ante las crisis sociales y la reconfiguración de paradigmas y dinámicas sociales históricamente situadas se van transformando, sobre todo a partir de reconocer que varias de estas se basaban en el trato desigual y la infravaloración de un sector de la sociedad por juicios arbitrarios que se hacen

pasar como lo “natural” (Bourdieu, 2007). Esto no es nuevo, ya ha acontecido con aquellos hombres que se adhirieron (y en la actualidad se adhieren en la manosfera)[44] a los presupuestos de la denominada perspectiva mito-poética derivados de la llamada “crisis de la masculinidad” (Núñez Noriega, 2017) que les llevó a luchar por sus derechos y la importancia de reconocer sus emociones, pero que toman al feminismo como un grupo en detrimento y que supuestamente enaltece una misandria (Kimmel, 1995, 2013), una supuesta “guerra contra los hombres”.

Ha habido una tergiversación de las prerrogativas de los aportes del feminismo, que según ha llevado a una supuesta teoría e ideas basadas en pregonar un odio hacia los hombres, una misandria. Urge el atender la forma en que los hombres podamos acercarnos a realmente a los estudios feministas y de género sin intermediaciones o esas tergiversaciones para que no se caiga en aquellos contenidos que difunden y reproducen el ideario de una batalla entre géneros. Ahí habría que ver también cómo es que se está enseñando a los hombres la perspectiva de género, como lo señaló Cerva Cerna (2016), que aprendamos a ver que estamos inmersos en el régimen patriarcal de género (Connell, 2003) y las afectaciones que también nos genera.

Por último, poder mantener esos espacios de reflexión colectiva mostraba una amplia dificultad y falta de compromiso. El hecho de que se pretendiera continuar con la realización de estas actividades por fuera de los horarios y eventos asignados desde la institución o docentes que brindaron u organizaron los talleres para estudiantes o grupos a los que enseñaban, fue una

[44] La manosfera (*manosphere* en inglés) se le denomina al ecosistema mediático que se ha articulado sobre todo en redes sociales como un espacio en el que se difunden contenidos basados en la misoginia y desprecio de las mujeres (Kennedy-Kollar, 2024).

situación frustrante en el sentido de que hubo al menos tres ocasiones en las que enviamos correos a quienes nos compartían sus datos para seguir creando y dando continuidad a esos espacios, pero al final no llegaban o a lo mucho asistían uno o dos hombres.

Lo anterior ponía de manifiesto que hay situaciones que acontecen en los varones de la comunidad universitaria que les lleva a no asignarse o brindarse esos tiempos o espacios a pesar de que en varios casos señalaban que era algo importantes para ellos contar con esas actividades. En general, lo que pudimos atestiguar fue que tenían otras actividades que priorizaban como atender sus clases, asistir a sus empleos, cubrir otros pendientes de la vida cotidiana que se imponían ante la asistencia a un taller para trabajo con hombres en los que se compartan sentires y se reflexione. Evitábamos el recurrir a los incentivos para que asistieran, bajo la idea de que tal vez pudieran reconocer pos su misma cuenta la importancia o posibles beneficios de llegar a integrar y participar en esas actividades, sin embargo, la experiencia en otros espacios parecía indicar que ofrecer incentivos en cuestiones como las calificaciones o certificaciones sí influía en que hubiera una asistencia considerable.

Otro elemento clave era el cuidado de no señalar directamente a los hombres como los agresores, incluso aunque las estadísticas y reportes claramente remarquen que son quienes más inciden en ese tipo de acciones. Esto va ligado a esa misma inquietud y aversión al señalamiento, sobre todo por los temores de llegar a ser “cancelado”, marginado o excluido de la comunidad como castigo por hacerlo. En este sentido también considero que va ligado al contexto de la denominada “cultura de la cancelación” que surge ante casos de injusticia social (como el acoso y abuso sexual, la reproducción del racismo, entre otras) que halló en las redes sociales una forma de canalizar las demandas que pueden llegar a materializarse en el mundo

offline, pero esto eventualmente se ha llevado a serias discusiones sobre las implicaciones de jurídicas o las mismas consecuencias de que se “cancele” anule a una de las partes involucradas dentro de las mismas denuncias (Hariyanto et al., 2025).

Este temor al final es real porque se reconoce que hay ciertas consecuencias, sin embargo, toca pensar sobre las formas en que se pueden dar esos procesos que inviten a más hombres a replantearse sus mismas maneras de performatividad del género, lo que va ligado a sus formas de relacionarse de más personas. Sigue latente esa inquietud que compartía bell hooks sobre ver cómo emerge y qué posibilidades puede ofrecerse a los varones para que se incite ese deseo de cambiar. Es por ello por lo que las preguntas que me quedaban flotando son ¿qué necesitamos los varones para reconocer los mismos beneficios que puede traer consigo el tener esos espacios? ¿cómo determinan los privilegios o sesgos de género, el privilege hazard (D’Ignazio & Klein, 2020), la (in)capacidad del deseo de cambiar?

Referencias

Abelson, M. J. (2019). *Men in place: Trans masculinity, race, and sexuality in America*. University of Minnesota Press.

Ahgtaie, N. (Ed.). (2015). *Understanding gender based violence: National and international contexts* (First Edition). Routledge.

Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text*, *22*(2), 117–139. https://doi.org/10.1215/01642472-22-2_79-117

Ahmed, S. (2010). Happy objects. En M. Gregg & G. J. Seigworth, *The affect theory reader* (pp. 29–51). Duke University Press.

Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones* (H. López González de Orduña, Trad.). Centro de Investigaciones y Estudios de Género UNAM.

Ahmed, S. (2019). *Fenomenologia Queer: Orientaciones, objetos, otros* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Bellaterra.

Alcázar, J. (2021). Feminismos y performance en América Latina. El tendedero y Un violador en tu camino. *Cuadernos del CILHA*, *35*, 1–32.

Althusser, L. (with Balibar, É., & Bidet, J.). (2016). *Sobre la reproducción* (A. Brotons Muñoz, Trad.). Akal.

Amorós, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales. En V. Maquieira D'Angelo & C. Sánchez (Eds.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1. ed, pp. 1–15). Editorial Pablo Iglesias.

Amuchástegui, A. (2001). La navaja de dos filos: Una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, *2*(14), Article 14. https://doi.org/10.32870/lv.v2i14.586

Amuchástegui, A., & Szasz Pianta, I. (Eds.). (2007). *Sucede que me canso de ser hombre: Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (1. ed). Colegio de México.

Anderson, K., & Smith, S. J. (2001). Editorial: Emotional geographies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *26*(1), 7–10. https://doi.org/10.1111/1475-5661.00002

Arango Tobón, M. A., & Arroyave Álvarez, E. O. (2017). Prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, *9*(2), 47–65. https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a04

Arfuch, L. (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, *Enero-Junio*(24), 245–254.

Armstrong, F. (2007). Disability, education, and space Some critical reflections. En K. Gulson & C. Symes (Eds.), *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters.* (pp. 95–110). Taylor & Francis.

Arredondo, M. A. (Ed.). (2003). *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México* (1. ed). Universidad Pedagógica Nacional : M.A. Porrúa.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior—Ciclo escolcar 2021-2022*.

http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior—Ciclo escolcar 2023-2024*. https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Augé, M. (2004). *Los "no lugares": Espacios del anonimato : una antropología de la modernidad*. Gedisa.

Avilez Ortega, A., & Ayala Torres, L. M. (Eds.). (2020). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos; Fundación Arcoiris.

Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina* (M. Casals, Trad.).

Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Morata : Fundación Paideia.

Ballantine, J. H., Spade, J. Z., & Stuber, J. M. (Eds.). (2018). *Schools and society: A sociological approach to education* (Sixth Edition). SAGE.

Banerjee, S. (2014). Processes of Gendering and School as a Modern Foucauldian Institution: Some Personal Reflections. En D. Banerjee (Ed.), *Boundaries of the Self: Gender, Culture and Spaces.* (pp. 151–167). Cambridge Scholars Publishing. http://site.ebrary.com/id/10879342

Bárcenas Barajas, K. (Ed.). (2022). *Movimientos antigénero en América Latina: Cartografías del neoconservadurismo* (Primera edición). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el Sistema Educativo Mexicano. En G. Ascencio Franco (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (Primera edición). Encuentro Pueblos y Fronteras, a San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérida y el Sureste, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón: Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI editores.

Belausteguigoitia, M., & Mingo, A. (Eds.). (1999). *Géneros prófugos: Feminismo y educación* (1a. ed). Paidós : Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género : Colegio de la Paz Vizcaínas.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.; 1ª). Amorrortu.

Berlanga Gayón, M. (2015). El Espectáculo de la Violencia en México: Del Feminicidio al Juvenicidio. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *15*(4), 105–128. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1556

Bernaldo de Quirós, M. L., & Rodríguez, M. del P. (2004). La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista. *Confluencia*, *Año 1*(4), 101–121.

Bernechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. de la L. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, *15*, 97–107.

Blanco García, N. (Ed.). (2001). *Educar en femenino y en masculino*. Universidad Internacional de Andalucía : Akal Ediciones.

Bonnafé, J. (2012). Violencia de género en la educación básica: Del diagnóstico a las políticas públicas. En J. L. Silva Méndez, *Género y educación: Aportes para la discusión jurídica* (pp. 63–82). Editorial Fontamara.

Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la Universidad* (M. E. Aguirre Lora, Trad.; 12ª). Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.; 5. ed). Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus* (A. Dilon, Trad.). Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico* (A. Dilon & P. Tovillas, Trads.). Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (4ª). Editorial Fontamara.

Bourgeois, P., & Scheper-Hughes, N. (2004). Introduction: Making Sense of Violence. En P. Bourgeois & N. Scheper-Hughes, *Violence in war and peace* (pp. 1–27). Blackwell.

Bridges, T., & Pascoe, C. J. (2014). Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. *Sociology Compass*, *8*(3), 246–258. https://doi.org/10.1111/soc4.12134

Buquet Corleto, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2014). *Intrusas en la universidad* (Primera edición). UNAM, Coordinación de Humanidades, PUEG : IISUE.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. (2021). *Deshacer el género*. Paidós.

Calvo González, G., & Camacho Bejarano, R. (2014). La violencia de género: Evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, *13*(33), 424–439.

Camps, V. (2011). *El Gobierno de Las Emociones* (1st ed). Herder, Editorial S.A.

Carlson, D. L., & Rodríguez, N. M. (2020). *Michel Foucault and Sexualities and Genders in Education: Friendship as Ascesis*.

Carrillo Meráz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas: El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana* (Primera edición). Universidad Autónoma Metropolitana.

Castro, R., & Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México Roberto Castro and Verónica Vázquez García. *Estudios Sociológicos*, *26*(78), 587–616.

Catalano, D. C. J. (2014). *Welcome to Guyland: Experiences of Trans* Men in College* [Doctoral Dissertation, University of Massachusetts - Amherst]. https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/60?utm_source=scholarworks.umass.edu%2Fdissertations_2%2F60&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

CDMX. (2019, noviembre 25). *Se publica en Gaceta Oficial Declaratoria de Alerta por Violencia de Género*. CDMX. https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/se-publica-en-gaceta-oficial-declaratoria-de-alerta-por-violencia-de-genero

Certeau, M. de (with Giard, L.). (2010). *La invención de lo cotidiano* (A. Pescador, Trad.). Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia : Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Cerva Cerna, D. (2016). Masculinidades y construcción discursiva sobre las políticas de género en México. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, *11*, 209. https://doi.org/10.18002/cg.v0i11.3606

Cerva Cerna, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, *8*, 20. https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399

Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: La impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, *49*, 137–157.

Clarke, S., Hoggett, P., & Thompson, S. (2006). *Emotion, Politics and Society*. Palgrave Macmillan.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas y al femicidio o feminicidio: Reto clave para la construcción de una sociedad del cuidado* (p. 11). CEPAL. https://oig.cepal.org/sites/default/files/22-01013_fin_violencia_esp_web.pdf

Comisión Nacional de Derecho Humanos de la Ciudad de México. (2021). *Violencia digital contra las mujeres en la Ciudad de México* (p. 116). Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2021/03/InformeViolenciaDigital.pdf

Centro de Estudios LegislativosPara la Igualdad de Género (30 de enero de 2025). *Violencia contra las mujeres: cifras nacionales (enero-diciembre 2024)* [Informe]. Cámara de Diputados. https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/5b8b3b7b-1de2-4201-9d28-e94ad0c792bc.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2024). *Metodología Alertas de Violencia de Género contra las Mujeres* (1.ª ed.). México. https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/doc/Seguimiento/Metodologia_Alertas_Violencia_Genero.pdf

Comité de Atención de la Violencia de Género-UIA. (2022). *Informe de actividades Marzo 2022* (p. 20). Universidad Iberoamericana Ciudad de México. https://ibero.mx/sites/default/files/informe_comite_genero_ibero.pdf

Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, *98*, 207–235.

Connell, R. (2000). *The men and the boys*. Allen & Unwin.

Connell, R. (2003). *Masculinidades* (I. M. Artigas, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género.

Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, *19*(6), 829–859. https://doi.org/10.1177/0891243205278639

Connolly, P. (2004). *Boys and schooling in the early years*. RoutledgeFalmer. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=102533

Córdova Solís, J. (2018). (Des)conocerme a través del Drag King: Una (auto)exploración afectiva. En A. Pons Rabasa & S. Guerrero Mc Manus (Eds.), *Afecto, cuerpo e identidad: Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp. 153–176). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Cornejo Hernández, A. (2016). Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones. *INTERdisciplina*, *4*(8). https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54970

Crenshaw, K. W. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. (Lucas) Platero (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87–122). Edicions Bellaterra.

Cruz Galindo, R. J. (2020). La enseñanza normalizada de la sexualidad inicial de docentes. Una mirada etnográfica sobre la diversidad sexual en una Escuela Normal de la Ciudad de México. En A. Avilez Ortega & L. M. Ayala Torres (Eds.), *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México* (pp. 111–123). Comisión Nacional de los Derechos Humanos; Fundación Arcoiris.

Cubillas Rodríguez, M. J., Valdez, E. A., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaño, A., & Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Gender stereotypes of college students in northern Mexico.*, *12*(2), 217–230. Fuente Académica Premier.

Datta, A. (Ed.). (2020). *Routledge handbook of gender and feminist geographies*. Routledge.

Dázio, E. M. R., Zago, M. M. F., & Fava, S. M. C. L. (2016). Use of alcohol and other drugs among male university students and its meanings. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, *50*(5), 785–791. https://doi.org/10.1590/s0080-623420160000600011

De Bellaigue, C. (2007). *Educating women: Schooling and identity in England and France, 1800-1867*. Oxford University Press.

De la Cruz García, G., Olarte Ramos, C. A., & Rodríguez Ruiz, J. (2019). Entre golpes y empujones, la comunicación afectiva entre varones universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *21*(1), 1. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e11.1887

DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior DOF (2021).

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20%2F04%2F2021#gsc.tab=0

Delgado Ballesteros, G. (2003). Educación y género. En M. Berteley Busquets, *Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo II)* (Vol. 3, pp. 467–591). COMIE.

Delgado Ballesteros, G. (2012). Calidad educativa: Un derecho para la igualdad de oportunidades. En J. L. Silva Méndez, *Género y educación: Aportes para la discusión jurídica* (pp. 115–146). Editorial Fontamara.

Delgado Ballesteros, G. (2017). Violencias de género contra las mujeres. En G. Delgado Ballesteros, *Construir caminos para la igualdad: Educar sin violencias* (1ª, pp. 141–180). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Delgado, L. S. (2019, abril 30). Contra la deconstrucción masculina [Revista Digital]. *www.elsaltodiario.com*. https://www.elsaltodiario.com/masculinidades/contra-que-es-deconstruccion-masculina

Dempster, S. (2011). I drink, therefore I'm man: Gender discourses, alcohol and the construction of British undergraduate masculinities. *Gender and Education*, *23*(5), 635–653. https://doi.org/10.1080/09540253.2010.527824

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition). SAGE.

Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, Stephanie D., & Niccolini, A. D. (2020). *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Devor, A. (2016). *FTM: Female-to-male transsexuals in society*. Indiana University Press.

Diamond, L. M. (2020). Gender Fluidity and Nonbinary Gender Identities Among Children and Adolescents. *Child Development Perspectives*, *14*(2), 110–115. https://doi.org/10.1111/cdep.12366

Didriksson Takayanagui, A., Herrera Márquez, A. X., Villafán Aguilar, L. J., Huerta Martínez, B., & Torres Ríos, D. (2016). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://doi.org/10.22201/iisue.9786070279638e.2016

D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. The MIT Press.

Durán-Rosado, M. (2020). Formación de estudiantado universitario, para atender las necesidades de las poblaciones trans. *Educación y ciencia*, *9*(54), Article 54.

Durkheim, É. (1972). *Selected writings* (A. Giddens, Ed.; 33th print). Cambridge Univ. Pr.

Durkheim, É. (2006). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France* (Transf. to digital printing). Routledge.

El País. (2021, abril 15). *IBERO se renueva con Planes Manresa, su nuevo programa educativo*. El País. https://elpais.com/sociedad/2021-04-15/ibero-se-renueva-con-planes-manresa-su-nuevo-programa-educativo.html

Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. SAGE.

Escalante, P., & Tanck Estrada, D. (Eds.). (2010). *Historia mínima: La educación en México* (1. ed). Seminario de Historia de La Educación en México, El Colegio de México.

Espinosa Guia, C. G. (2021). Organización social y dominio masculino en las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(3), 231–260. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.394

Fataar, A., & Rinquest, E. (2019). Turning space into place: The place-making practices of school girls in the informal spaces of their high school. *Research in Education*, *104*(1), 24–42. https://doi.org/10.1177/0034523718791920

Fernández Anaya, G., González Jácome, A., Prado Garduño, G., Rovalo, F., & Torales Pacheco, M. C. (Eds.). (2018). *La Universidad Iberoamericana generadora de conocimiento Testigos y actores en busca de afinar su polifonía*. Universidad Iberoamericana, A.C.

Fernández Chagoya, M. A. (2018). *¿Hombres feministas? El complejo zigzagueo entre lo público y lo privado*. CEAM.

Fernández Hawrylak, M., Tristán Muñoz, G., & Heras Sevilla, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(1), 393–404. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796

Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México. (s. f.). *Atlas de feminicidios de la Ciudad de México*. Recuperado el 22 de junio de 2025, de https://atlasfeminicidios.fgjcdmx.gob.mx/inicio.php

Ford, D. (2016). *Education and the production of space: Political pedagogy, geography, and urban revolution*.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.; 2ª Edición). Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2017). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.). Siglo XXI Editores.

Franco, B. E. C., & Carmona Parra, J. A. (2021). Masculinity in Universities: State of the Art. *Masculinities & Social Change*, *10*(1), 77. https://doi.org/10.17583/mcs.2021.5487

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2ª). Siglo Veintiuno Editores.

Galicia, X. (2016, abril 6). Una historia de hostigamiento sexual en la Universidad [Wordpress]. *Ximena Galicia Una historia de hostigamiento sexual en la Universidad*. https://ximenagalicia.wordpress.com/

Garcés Estrada, C., Santos Pérez, A., & Castillo Collado, L. (2020). Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 59–77. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059

García Villanueva, J., Becerril Iturriaga, A., & Hernández Ramírez, C. I. (2019). Alumnas tranquilas: Una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(38), 41–54. https://doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3

Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

George, S. (2018, febrero 19). Schools Should Be Cathedrals of Learning. *Education Week*. https://www.edweek.org/leadership/opinion-schools-should-be-cathedrals-of-learning/2018/02

Gil, S. L. (2021). Mapas para decir "nosotras" / Política de lo común y proyecto feminista. *Debate Feminista*, *62*, 24–46. https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2270

Gill, J., Esson, K., & Yuen, R. (2016). *A girl's education: Schooling and the formation of gender, identities, and future visions*. Palgrave Macmillan.

Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre: Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.

Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the crisis' of culture. *Cultural Studies*, *14*(2), 341–360. https://doi.org/10.1080/095023800334913

Gonzáez García, M. (2023, enero 25). *Milenials y generación de cristal, ¿muy frágiles? | Fundación UNAM*. https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/milenials-y-generacion-de-cristal-muy-fragiles/

González Cuevas, O. M. (1997). El concepto de universidad. *Revista de la Educación Superior*, *26*(102), 1–16.

González del Pliego Dorantes, E., Noriega Vega, C. I., & Sala González del Pliego, M. P. (2024). Jóvenes organizadas transformando nuestra comunidad: Los tendederos en la IBERO Ciudad de México. En L. C. Pacheco Ladrón de Guevara (Ed.), *Tendederos: Irrupción de las estudiantes en el claustro. Estudio de diez Instituciones de Educación Superior en México* (1ª, pp. 91–124). Universidad Autónoma de Nayarit / Silla vacía Editorial México.

González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de Género en educación: Una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, *14*(42), 681–699.

González Jiménez, R. M. (2012). Paradojas de trabajar género en educación: Algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo. En J. L. Silva Méndez, *Género y educación: Aportes para la discusión jurídica* (pp. 1–32). Editorial Fontamara.

Gorman-Murray, A., & Hopkins, P. (Eds.). (2014). *Masculinities and place*. Ashgate.

Grenfell, M. (Ed.). (2012). *Pierre Bourdieu: Key concepts* (2. ed). Routledge.

Guadarrama Olivera, M. E. (2017). Nuevo modelo educativo, viejos modelos de género. Un orden social que permanece. En M. L. Briseño Maas, M. E. Guadarrama Olivera, O. Grijalva Martínez, & M. E. Paz López, *Espacios educativos e investigación científica en la sociedad actual* (pp. 72–96).

Gulson, K., & Symes, C. (2007a). Knowing one's place Educational theory, policy, and the spatial turn. En C. Symes & K. Gulson (Eds.), *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters.* (pp. 1–16). Taylor & Francis. http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=325389

Gulson, K., & Symes, C. (Eds.). (2007b). *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters.* Taylor & Francis. http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=325389

Gupta, N. (2020). Patriarchy reinforced or challenged? A study of engineering students in an elite Indian institute. *Gender, Technology and Development*, *24*(2), 250–270. https://doi.org/10.1080/09718524.2020.1772187

Gutmann, M. C. (2000). *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México: Ni macho ni mandilón* (1. ed). Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Hall, J. J. (2018). 'The Word Gay has been Banned but People use it in the Boys' Toilets whenever you go in': Spatialising children's subjectivities in response to gender and sexualities education in English primary schools. *Social & Cultural Geography*, *21*(2), 162–185. https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474377

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.

Harber, C. (2004). *Schooling as violence: How schools harm pupils and societies*. RoutledgeFalmer.

Hariyanto, I., Hamid, I., & Putrawan, A. D. (2025). Cancel Culture: Legal And Public Policy Challenges in The Digital Age. *Sociología y Tecnociencia*, *15*(1), 154–175. https://doi.org/10.24197/st.1.2025.154-175

Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Ed.

Hattery, A., & Smith, E. (2019). *Gender, power, and violence: Responding to sexual and intimate partner violence in society today*. Rowman & Littlefield.

Henderson, E. F., & Nicolazzo, Z. (2019). *Starting with gender in international higher education research: Conceptual debates and methodological considerations*. https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5607499

Holloway, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder: El significado de la revolución hoy*. Ediciones de Intervención Cultural/ El Viejo Topo.

hooks, bell. (2023). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor* (J. Sáez del Álamo, Trad.; 2ª).

Hoven, B. van, & Hörschelmann, K. (Eds.). (2005). *Spaces of masculinities*. Routledge.

IBERO Ciudad de México. (2024). *Numeralia Otoño 2022*. Numeralia. https://numeralia.ibero.mx/

IBEROFWD>>. (2021). *Ibero FWD | El futuro es hoy*. https://iberofwd.mx/el-futuro-es-hoy

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Mujeres y hombres en México 2019*. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Violencia contra las mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021 Nacional* (p. 32). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022b). *Violencia contra las mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021 Nacional. Ciudad de México* (p. 30). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/09_ciudad_de_mexico_resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022c, agosto 30). *Violencia contra las mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021 Nacional. Ciudad de México Presentación ejecutiva* [Presentación ejecutiva]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/09_ciudad_de_mexico.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022d, agosto 30). *Violencia contra las mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021 Nacional. Presentación ejecutiva.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (2020). *Violencia de género. Violencia contra las mujeres*. http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/violencia_2016.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (2021, octubre 24). *Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres*. gob.mx. http://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739

Jackson, C., & Sundaram, V. (2019). *Lad culture in higher education: Sexism, sexual harassment and violence* (1a ed.). Routledge.

Jackson, P. (1991). The Cultural Politics of Masculinity: Towards a Social Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *16*(2), 199. https://doi.org/10.2307/622614

Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. 16.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos* (1ed ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Human; CINDE.

Juárez, D. (2020, marzo 11). *Cuelga a tu abusador, Quadri aparece en tendedero de UIA; él lo niega*. La Silla Rota. https://lasillarota.com/la-cadera-de-eva/2020/3/11/cuelga-tu-abusador-quadri-aparece-en-tendedero-de-uia-el-lo-niega-220207.html

Kennedy-Kollar, D. (2024). *Extremism and radicalization in the manosphere: Beta uprising*. Routledge.

Kenway, J., & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, Violence and Schooling: Challenging "poisonous pedagogies". *Gender and Education*, *9*(1), 117–134. https://doi.org/10.1080/09540259721493

Kessler, G., Vommaro, G., & Paladino, M. (2022). Antipopulistas reaccionarios en el espacio público digital. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, *40*(120), 651–692. https://doi.org/10.24201/es.2022v40n120.2213

Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.

Kimmel, M. S. (Ed.). (1995). *The politics of manhood: Profeminist men respond to the mythopoetic men's movement (and the mythopoetic leaders answer)*. Temple University Press.

Kimmel, M. S. (2013). *Angry white men: American masculinity at the end of an era*. Nation Books.

Kimmel, M. S. (2018). *Healing from hate: How young men get into--and out of--violent extremism*. University of California press.

Kjaran, J. I. (2017). *Constructing sexualities and gendered bodies in school spaces: Nordic insights on queer and transgender students*. Palgrave Macmillan.

Kopelovich, P. (2020). Espacio escolar y género. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). *Educación Física y Ciencia*, *22*(4), e146. https://doi.org/10.24215/23142561e146

Kostas, M. (2019). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: Children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, *33*(1), 50–67. https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807

La educación superior privada en México: Una aproximación. (2002). *Perfiles Educativos*, *24*(97–98), 128–246.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. horas y Horas.

Landín Miranda, Ma. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, *28*(54), 227–242. https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011

Lange, E., & Young, S. (2019). Gender-based violence as difficult knowledge: Pedagogies for rebalancing the masculine and the feminine. *International Journal of Lifelong Education*, *38*(3), 301–326. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1597932

Lara, A., & Enciso, G. (2013). The Affective Turn. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *13*(3), 101. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060

Lefebvre, H. (with Martínez Lorea, I.). (2013). *La Producción del espacio* (E. Martínez Gutiérrez, Trad.). Capitán Swing.

Leite, P. (Ed.) (with Barba Ramírez, L.). (2021). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Resultados sobre personas indígenas y afrodescendientes*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Indigenas_Afros_WEB.Ax.pdf

Leñero Llaca, M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* (1ª). Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.

Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: Desafíos privados al predominio público*. CESU; FLACSO; Miguel Ángel Porrúa.

Lipsett-Rivera, S. (2019). *The origins of macho: Men and masculinity in colonial Mexico*. University of New Mexico Press.

List Reyes, M. (2020). Bullying homofóbico o violencia estructural hacia las personas LGBT. En A. Avilez Ortega & L. M. Ayala Torres (Eds.), *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México* (pp. 37–50). Comisión Nacional de los Derechos Humanos; Fundación Arcoiris.

Londoño Uribe, D. M., & Atehortúa, G. J. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. En *Decisio No.28: Sistematización* (pp. 30–36). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe CREFAL. https://crefal.org/decisio/numeros

López Moya, M. de la C. (2010). *Hacerse hombres cabales: Masculinidad entre tojolabales* (1. ed). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas ; CIESAS.

Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos: Por un estructuralismo de las pasiones* (A. Oviedo, Trad.).

Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: La experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En G. Delgado Ballesteros, *Construir caminos para la igualdad: Educar sin violencias* (pp. 181–214). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género; ISSUE.

Lozano-Verduzco, I., Xelhuantzi-Santillán, R. I., Mamo, L., Gilbert, J., & Fields, J. (2021). Interrupting heteronormativity in Mexican schools: Alignments, twists and sexual

diversity. *International Journal of Educational Research Open*, *2–2*, 100032. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100032

Lutz, C. (2008). Engendered emotions. En M. Greco & P. Stenner (Eds.), *Emotions: A social science reader* (pp. 63–71). Routledge.

Machillot, D. (2013). *Machos y machistas: Historia de los estereotipos mexicanos* (1ª). Ariel México.

Macías-Valadez-Márquez, G., & Luna-Lara, M. G. (2018). Validación de una Escala de Mandatos de Género en universitarios de México. *Gender's Commands Scale: Validation with Mexican college students.*, *12*(2), 67–77. Fuente Académica Premier.

Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: El caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, *22*, 369–398. https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a

Mardones Leiva, K., & Vizcarra Larrañaga, M. B. (2017). Creencias de universitarios del sur de Chile sobre mandatos de género masculinos. *Revista de Psicología*, *26*(2), 1. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47945

Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.

Marin, L. (1976). *Utópicas: Juegos de espacios*. Siglo Veintiuno Editores.

Martínez Lozano, C. P. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, *51*, 117–133. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7

Massey, D. B. (1994). *Space, place, and gender*. University of Minnesota Press.

Mayer, M. (2015, octubre 19). *El tendedero: Breve introducción*. Pinto mi raya. http://pintomiraya.com/redes/archivo-pmr/el-tendedero/item/203-el-tendedero-breve-introducci%C3%B3n.html

Mayes, E., Wolfe, M. J., & Higham, L. (2020). Re/imagining school climate: Towards processual accounts of affective ecologies of schooling. *Emotion, Space and Society*, *36*, 100703. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100703

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Cátedra: Instituto de la Mujer; Universitat de Valencia.

McGaha-Garnett, V. (2013). *The Effects of Violence on Academic Progress and Classroom Behavior: From a Parent's Perspective*. 9.

Mcgregor, J. (2003). Making Spaces: Teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture & Society*, *11*(3), 353–377. https://doi.org/10.1080/14681360300200179

McKinnon, S. (2017). Maintaining the school closet: The changing regulation of homosexuality and the contested space of the school in New South Wales, 1978–84. *Australian Geographer*, *49*(1), 185–198. https://doi.org/10.1080/00049182.2017.1327786

Mejía, M. R. (2012). *Sistematización (Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Messerschmidt, J. W. (2018). *Hegemonic masculinity: Formulation, reformulation, and amplification*. Rowman & Littlefield.

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Cátedra: Instituto de la Mujer.

Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, *37*(148). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318

Mingo, A., & Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, *35*(105), 571–595. https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434

Moriña Díez, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.

Mujica Johnson, F. N. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, *29*, 87–107. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2634

Mulcahy, D. (2019). Pedagogic affect and its politics: Learning to affect and be affected in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *40*(1), 93–108. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1549706

Mumford, L. (2012). *La ciudad en la historia: Sus orígenes, transformaciones y perspectivas* (E. L. Revol, Trad.; 1ª Edición). Pepitas de Calabaza.

Naeimi, M., & Kjaran, J. I. (2021). Schooling (hetero)normative practices in the Islamic Republic of Iran. *Sex Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1911797

Niño Contreras, L. M., & Sández Pérez, A. (2020). Visibilizando lo invisible: Inequidad de género en la Universidad Autónoma de Baja California (2017). *Intersticios sociales*, *20*, 159–192.

Núñez Noriega, G. (2007). *Masculinidad e intimidad: Identidad, sexualidad y sida* (1. ed). Programa Universitario de Estudios de Género : Colegio de Sonora : Miguel Ángel Porrúa.

Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian? *Culturales*, *4*, 9–31.

Núñez Noriega, G. (2017). *Abriendo brecha: 25 años de estudios de género de los hombres y las masculinidades en México (1990-2014)* (1era. edición). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Olivier Téllez, G. (2007). *Educación superior privada en México: Veinte años de expansión, 1982-2002*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ott, J. (2020, octubre 1). *The university of patriarchy* [Opinión y análisis]. Africa Is a Country. https://africasacountry.com/2020/10/the-university-of-patriarchy

Page, J., Daniels, J. A., & Craig, S. J. (2015). *Violence in schools*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13912-8

Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.

Paz, O. (2019). *El laberinto de la soledad: Postdata ; Vuelta a El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez Basto, P. B., & Heredia Soberanis, N. G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@net. Revista científica electrónica de*

Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, *20*(2), 211–241. https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787

Pérez Negrete, M. (2010). *Santa Fe: Ciudad, espacio y globalización* (Primera edición). Universidad Iberoamericana.

Pinilla Muñoz, D. (2017). *"Masculinidades Emergentes" en México: Un acercamiento a los grupos de hombres y activistas por la diversidad sexual y contra la violencia de género*. GENDES, AC. https://static1.squarespace.com/static/5d94b52fe9de0a20d602d826/t/5db330aa7a4ea1701e25ccc0/1572024533820/Masculinidades+emergentes.pdf

Prince Torres, Á. C. (2022). El tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, *34*(1). https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.582

Quintero, F. B., & Bautista, G. V. (2018). *Principales logros y retos del feminismo en México*. *51*, 115–134.

Ramírez, R. R., & Carrillo, M. del R. A. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, *12*(1), 21–32.

Ramírez Solórzano, M. A. (2003). *Hombres violentos: Un estudio antropológico de la violencia masculina*. Plaza y Valdés: Instituto Jalisciense de las Mujeres.

Ramos, S. (2002). *El perfil del hombre y la cultura en México* (3a novena reimpresion). Coleccion Austral.

Rendón, P. (2021, marzo 24). *Actualiza IBERO planes de estudio; arrancan en agosto*. IBERO Ciudad de México. https://ibero.mx/prensa/actualiza-ibero-planes-de-estudio-arrancan-en-agosto

Rockwell, E. (Ed.). (2001). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed). Paidós.

Rubin, G. S. (2012). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. En *Deviations* (pp. 33–65). Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822394068-002

Ruiz Utrilla, A. G., & Evangelista García, A. A. (2020). LGBT-D en las Trayectorias Escolares: Mecanismos Cotidianos de Vigilancia, Castigo y Reproducción en la Escuela. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, *52*, 268–299.

Salazar Mendiola, I., De Santiago Delfín, D., & López Pereyra, M. (2023). Violencia de género en Instituciones de Educación Superior: Experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades. *DIDAC*, *81 ENE-JUN*, 26–35. https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.122

Saltmarsh, S., Robinson, K. H., & Davies, C. (2012). *Rethinking school violence. Theory, gender, context*. Palgrave Macmillan.

Sánchez de los Monteros Arriaga, A. C. (2020). La violencia de género en México, ¿en qué vamos? *Revista Digital Universitaria*, *21*(4). https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.1

Sánchez, M. (2019). School Violence in México: When Addressing Bullying Is Not Enough. En R. Papa (Ed.), *School Violence in International Contexts* (pp. 101–113). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17482-8_7

Sánchez Sáinz, M., García Medina, R., & Penna Tosso, M. (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educar*, *59*(1), 115–129. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569

Scheve, C. von. (2013). *Emotion and social structures: The affective foundations of social order*. Routledge.

Schiffrin-Sands, L. (2020). He said he said: Boysplaining in a primary classroom. *Gender and Education*, *33*(6), 661–675. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1831442

Schöngut Grollmus, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: Posibilidades y desafíos metodológicos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, *5*(1), 110–148.

Schöngut Grollmus, N., & Pujol Tarrés, J. (2015). Relatos metodológicos: Difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *Vol 16*, No 2 (2015). https://doi.org/10.17169/FQS-16.2.2207

Schunck, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª). Pearson. http://ZV4FY5PR5L.search.serialssolutions.com/?V=1.0&L=ZV4FY5PR5L&S=JCs&C=TC_027892764&T=marc&tab=BOOKS

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Academic Press.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos* (1a. ed.). Universidad Nacional de Quilmes : Prometeo 3010.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres* (Primera edición). Traficantes de Sueños.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Sevilla, M. P., & Carvajal, F. (2020). "Mujeres en terrenos de hombres": Discursos de género en escuelas secundarias técnico-profesionales. *education policy analysis archives*, *28*, 115. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4631

Silas Casillas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, *7*(7–37), 339–353.

Silva Méndez, J. L. (Ed.). (2012). *Género y educación: Aportes para la discusión jurídica* (Primera edición). Suprema Corte de Justicia de la Nación : ediotrial Fontamara.

Skelton, C., & Francis, B. (2005). *A feminist critique of education 15 years of gender education*. Routledge. http://www.123library.org/book_details/?id=69169

Smith, L., Nairn, K., & Sandretto, S. (2016). Complicating hetero-normative spaces at school formals in New Zealand. *Gender, Place & Culture*, *23*(5), 589–606. https://doi.org/10.1080/0966369X.2015.1034245

Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Bolaños Martínez, R. (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (2ª). Fondo de Cultura Económica.

Spark, C., Porter, L., & de Kleyn, L. (2018). 'We're not very good at soccer': Gender, space and competence in a Victorian primary school. *Children's Geographies*, *17*(2), 190–203. https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1479513

Stahl, G., & Keddie, A. (2020). The emotional labor of doing 'boy work': Considering affective economies of boyhood in schooling. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(8), 880–890. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1699403

Staples, A. (2010). El entusiasmo por la Independencia. En P. Escalante & D. Tanck Estrada (Eds.), *Historia mínima: La educación en México* (1. ed, pp. 99–126). Seminario de Historia de La Educación en México, El Colegio de México.

Suárez-Zozaya, M. H. (2012). Educación superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes. En M. L. Jiménez & R. Bosso, *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa* (pp. 295–325). CRIM-UNAM.

Suárez-Zozaya, M. H. (2013). Los estudiantes como consumidores: Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta

Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). *Perfiles educativos*, *35*(139), 171–187.

Subirats Martori, M., & Brullet Tenas, C. (1999). Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia Rius & A. Mingo, *Género prófugos: Feminismo y educación* (pp. 189–224). Paidós.

Symes, C. (1996). Building the Queenslander: The contribution of school architecture to the formation of the child. *Queensland Review*, *3*(2), 86–99. https://doi.org/10.1017/S1321816600006462

Tello Mendoza, jandra. (2020). Violencia digital como violencia política en razón de género. En *Memorias del Segundo Congreso sobre Violencia de género: Suma de esfuerzos, tejiendo redes*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. https://doi.org/10.22201/crim.001b.2020

Tena, O. (2010). Estudiar la masculinidad ¿para qué? En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo, *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 271–292). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades ; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias ; Facultad de Psicología.

Tenti Fanfani, E. (1988). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron. En C. González Rivera & C. A. Torres (Eds.), *Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas* (pp. 217–238). Editorial Pax México.

Titchiner, B. M. (2019). *The epistemology of violence: Understanding the root causes of violence in schooling* (1st edition). Springer Science+Business Media.

Tonso, K. L. (2001). "Plotting Something Dastardly" Hiding a Gender Curriculum in Engineering. En E. Margolis, *The Hidden Curriculum in Higher Education* (pp. 155–174). Routledge.

Torralba-Borrego, A., & Garrido-Hernansaiz, H. (2021). Desarrollo de una escala y estudio de los micromachismos en población adulta y universitaria. *Investigaciones Feministas*, *12*(2), 425–438. https://doi.org/10.5209/infe.73524

Tuirán, R., & Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México* (Primera edición). Fondo de Cultura Económica.

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2016). *Comité de Atención de la Violencia de Género*. Ibero Ciudad de México Comité de Atención de la Violencia de Género. https://genero.ibero.mx/

Urraco-Solanilla, M., & Nogales-Bermejo, G. (2014). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, *0*(12), 153–167.

Ursini, S. (2010). Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: Un estudio con alumnos y alumnas de secundaria. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo, *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 379–398). Universidad Nacional Autónoma de México,

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades ; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias ; Facultad de Psicología.

Valadés, D. (2001). La educación universitaria. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez (Eds.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (2ª, pp. 532–585). Fondo de Cultura Económica.

Valle, T. del. (2000). Procesos de la memoria: Cronotopos genéricos. En T. del Valle (Ed.), *Perspectivas feministas desde la antropología social* (1a ed, pp. 243–265). Editorial Ariel.

van der Veur, D., Ohana, Y., Titley, G., Buldioski, G., & Schneider, A. (2007). *Gender Matters: A Manual on Addressing Gender-based Violence Affecting Young People*. Council of Europe. https://books.google.com.mx/books?id=1JkPwT39TUUC

Van Houtte, M. (2020). Boys keep swinging? Sex-composition of the school and pressure for gender-conformity. *Gender and Education*, *33*(3), 355–371. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1765995

Varela, B. (2016). Geography gender and body discourses in school microspace: Between monitoring and nonchalance. *La Aljaba*, *20*, 223–241. https://doi.org/10.19137/la-2016-v2013

Varela Guinot, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, *65*(238). https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301

Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, *6*, 1–38. https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.556

Varela Guinot, H. (2021, julio). *"Hombres buenos" vs. "Feminazis": Estrategias para construir el discurso antifeminista en las redes sociales* [Ponencia]. XV Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración, España.

Vasconcelos, J. (2014). *La raza cósmica* (Séptima edición). Editorial Porrúa.

Vega Báe, J. A. (2013). La pandemia de bullying en México: Políticas sociales urgentes. *Trabajo Social UNAM*, *4*(Violencia Escolar). http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54056/48112

Vega Solís, C., & Cabezas Fernández, M. (Eds.). (2022). *La reacción patriarcal: Neoliberalismo autoritario, politización religiosa y nuevas derechas*. Bellaterra Edicions.

Villegas, P. (2018, febrero 15). Los últimos campesinos de Santa Fe. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/es/2018/02/15/espanol/america-latina/santa-fe-ciudad-de-mexico-urbanismo.html

Viñao Frago, A., & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa* (A. Veiga-Neto, Trad.; 2º Edición). DP & A.

Watkins, M. (2017). Can space teach? Theorising pedagogies of social order: Can space teach? Theorising pedagogies of social order. *Geographical Research*, *55*(1), 80–88. https://doi.org/10.1111/1745-5871.12197

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, *1*(2), 125–151. JSTOR.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. SAGE.

Wolfe, M. J. (2017). Affective schoolgirl assemblages making school spaces of non/belonging. *Emotion, Space and Society*, *25*, 63–70. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.05.010

Women and Geography Study Group. (1984). *Geography and Gender: An Introduction to Feminist Geography*. Hutchinson. https://books.google.com.mx/books?id=EkyAAAAAMAAJ

Zabalgoitia Herrera, M. (2018). Public Pedagogies as Masculine Pedagogies. Vasconcelos, the Athenaeum and the Intellectual Educators Against the Sex/Gender Order in Mexico. *Mitologías hoy*, *18*, 55. https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.591

Zabalgoitia Herrera, M. (2020). Estudiantes y violencia de sexo/género en la universidad. Propuestas de acción comunitaria en la UNAM (2017-2019). *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, *5*(1), 129. https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5158

Zabalgoitia Herrera, M. (2021). Educación, masculinidades y violencias en la universidad. *Debate Feminista*, *63*. https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.63.2325

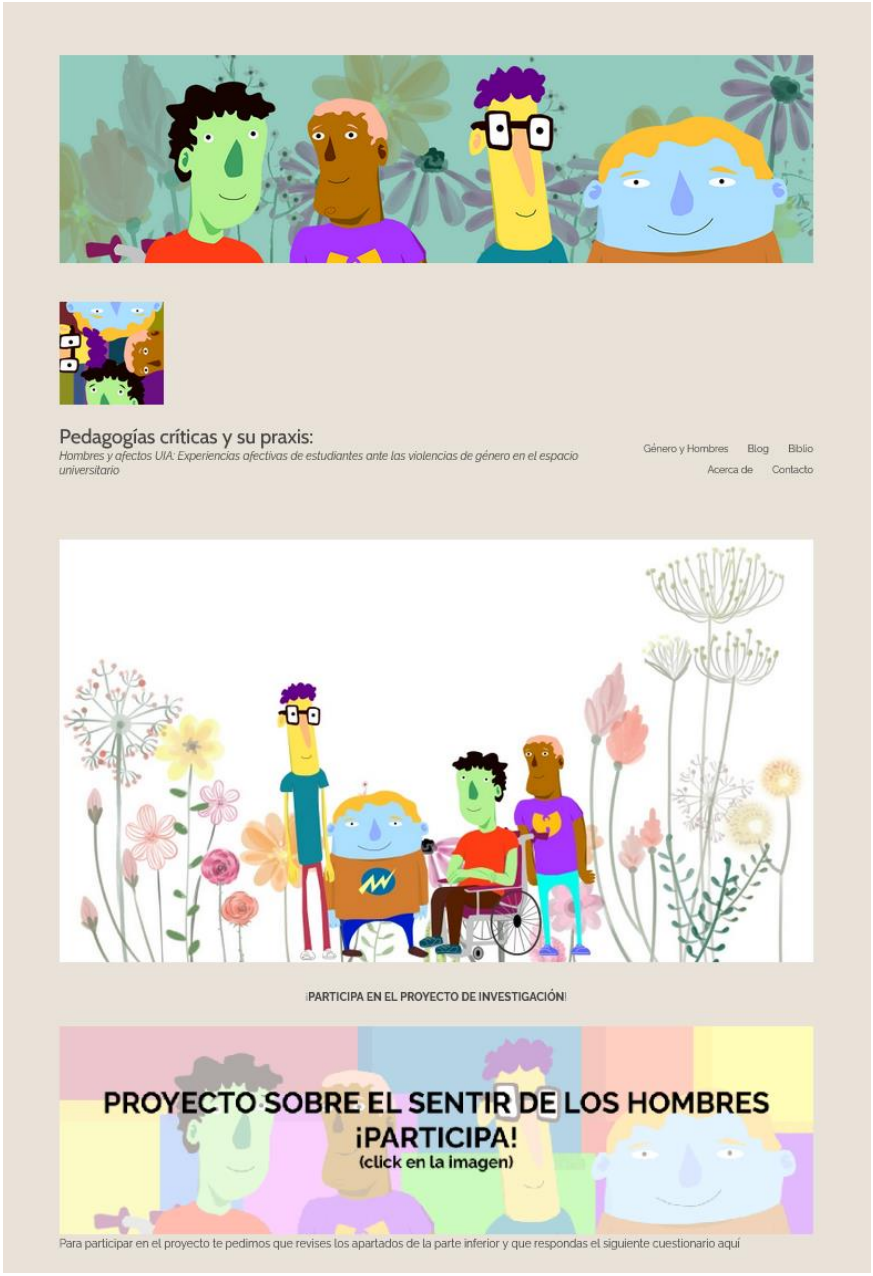
Zabalgoitia Herrera, M. (2022). Retóricas del meme masculinista. Universidad digital y antifeminismo en tiempos de pandemia. *Mitologías hoy*, *25*, 68–90. https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.834

Zamudio Sánchez, F. J., Andrade Barrera, M. A., Arana Ovalle, R. I., & Alvarado Segura, A. A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, *75*, 133–157. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.3726

Þrastardóttir, B., Jóhannesson, I. Á., & Lappalainen, S. (2021). Walls, seats and the gymnasium: A social-material ethnography on gendered school space in an Icelandic compulsory school. *Ethnography and Education*, *16*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1698306

Anexos

Anexo 1 Página de internet



Captura de pantalla de la página de internet.

https://hombresyafectos.net/

Anexo 2 Cuestionario de participación

Experiencias afectivas de los estudiantes hombres ante las violencias de género en el espacio universitario

B I U

Es un proyecto de investigación, realizado por Diego de Santiago Delfín, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, que está enfocado en identificar cómo influyen y afectan los sentires y emociones en la vida de estudiantes de nivel licenciatura (o su equivalente: ingeniería o técnico superior universitario) que se definen como hombres a partir del fenómeno de las violencias de género y las denuncias dentro de la comunidad estudiantil de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
Lo que se pretende investigar es la forma en la violencia de género en la universidad y todo lo que ha derivado a partir de esta situación (protestas, manifestaciones, denuncias, políticas, cursos, nuevos programas, etcétera), influyen en las formas de actuar y vivir la universidad como estudiantes hombres; cómo se dan sus procesos afectivos al estar estudiando su carrera universitaria y cómo viven la universidad como etapa y espacio social.
Este estudio se pretende realizar entre la primavera de 2022 y otoño de 2023. Durante este tiempo se busca poder contar con la participación de varios estudiantes que accedan a ser entrevistados y, si se animan, también lleguen a participar en otras actividades durante el seguimiento de la investigación. Esto está sujeto a la disponibilidad de los participantes, a sus tiempos y actividades personales, así como a su consentimiento para cualquiera de las dinámicas que se mencionan y se propongan, teniendo presente que siempre tienen la oportunidad de negarse a participar y que dicha decisión será respetada en su totalidad.
Poder contar con tu participación es muy importante ya que con ésta ayudarías en la elaboración de una investigación que busca recabar datos con los cuales comprender mejor y delimitar formas de trabajo con una parte importante de la población estudiantil: los hombres, quienes tienen un rol significativo en la estructuración de las relaciones de género en la sociedad y, para este caso en particular, en los espacios educativos de nivel superior.
Se pide revisar el documento informativo y de consentimiento de este link: https://hombresyafectos.net/consentimiento/

Nombre (si no quieres poner tu nombre puedes poner un seudónimo o apodo) *

Texto de respuesta corta

¿Te identificas como hombre? *

- Sí
- No

¿Cuál es tu orientación sexual? *

- Heterosexual

Captura de pantalla del cuestionario de evaluación.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwY90OoTQFjnsC6df7Blg_cGvsrTJX0-9eAK1ap9rXwEfTQA/viewform

Anexo 3 Carta consentimiento informado

Universidad Iberoamericana

Departamento de Educación

Doctorado Interinstitucional en Educación (2021-2025)

Consentimiento informado del estudio *"Experiencias afectivas de los estudiantes hombres ante la violencia de género en el espacio universitario"*

Investigador: *Diego de Santiago Delfín*

Tipo de consentimiento: Formulario de consentimiento para jóvenes adultos

Invitación para formar parte de un estudio de investigación

Estás invitado a participar en un estudio de investigación. Tu participación ayudaría en el estudio de un fenómeno relevante para la sociedad, como lo es la violencia de género, ya que puede brindar información valiosa para comprender cuáles son las circunstancias y las experiencias socioemocionales y afectivas que experimentan los hombres como personas que conviven con dicho fenómeno. Formar parte en este proyecto de investigación es absolutamente **voluntario**.

¿De qué trata el estudio y por qué se está realizando?

El propósito del estudio es indagar la forma en que el fenómeno de la violencia de género en la universidad, y todo lo que ha derivado a partir de esta situación (protestas, manifestaciones, denuncias, políticas, cursos, nuevos programas, etcétera), influyen en las formas de actuar y vivir la universidad como estudiantes hombres, cómo se dan sus procesos afectivos al estar estudiando su carrera universitaria y cómo viven la universidad
La idea de realizar este proyecto de investigación viene desde que se tuvo la oportunidad de apreciar de primera mano los sentires compartidos por estudiantes en grupos de licenciatura, los cuales ponían de manifiesto la necesidad de crear espacios en los que se trabajara y reflexionara con los hombres. También porque una de las principales interpelaciones a la sociedad por el movimiento feminista y las distintas colectivas de mujeres es la de que los hombres también asuman un papel activo y actúen para cambiar actitudes o comportamientos sexistas y acabar con la violencia de género

¿Qué sucederá si participas en este estudio?

Si decides formar parte en este estudio, se te aplicará una entrevista de corte cualitativo con la que se pretende conocer cuáles son las perspectivas y situaciones que vives y que han configurado la noción que tienes sobre lo que significa para ti asumirse como hombre y cuál es tu sentir y las emociones que sientes respecto a la violencia de género en la universidad y su comunidad.

El tiempo promedio de la entrevista va desde los 40 minutos hasta los 90 minutos por sesión.
Además de las entrevistas, se contemplan tres técnicas e instrumentos complementarios a los que se pretenden recurrir en dado momento, aunque estarán sujetos a la disponibilidad de los participantes. Estos son: 1) las intraviews; 2) los fotodiarios; 3) las cartografías emocionales.

1) Las intraviews son una técnica que fue aplicada por Wolfe (2017) y que consisten en que aquella persona que fue entrevistada sea expuesta a la grabación de entrevistas anteriores que se le hicieron y haga un análisis de la misma (una especie de meta-análisis). Que sea la misma persona que reflexione y juzgue sus propias aseveraciones y sentires acompañada del investigador.
2) Los fotodiarios son un instrumento con el que se invita a que el participante haga una especie de registro visual cotidiano sobre un tema (relacionado a la investigación) que está sujeto explícitamente a las motivaciones y significados particulares que el mismo participante les da (Fataar & Rinquest, 2019). Es un registro fotográfico de lo que le es significativo que debe estar acompañado de un porqué.
3) Las cartografías emocionales pueden realizarse en diversos formatos, ya sea mediante registros sonoros, audiovisuales, gráficos, entre otros. La premisa de una cartografía emocional es una especie de registro y transferencia a un soporte en los medios previamente mencionados, en un ejercicio de reflexión sobre las emociones de los participantes a partir de un tema.

¿Cómo te puedes beneficiar con este estudio?

En el desarrollo del estudio se plantea la consolidación de grupos de trabajos sobre masculinidades dentro de la comunidad estudiantil de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Estos grupos permitirían la integración y puesta en praxis de ejercicios de reflexión y trabajo colectivo para la conformación de comunidades basadas en una convivencia sana que busque la erradicación de la desigualdad (por género, raza, clase social, discapacidad, por mencionar algunos) y el fortalecimiento y regeneración del tejido social.

¿Cómo se protegerá tu información?

Serán guardados en carpetas cifradas dentro de la computadora personal del investigador.
Además de eso también serán respaldados en discos duros externos, propiedad del investigador, igual en carpetas cifradas.
Los registros gráficos de dinámicas que podrían llegar a realizarse serán resguardados en la carpeta gráfica del investigador o por el mismo participante (con posibilidad de que el investigador haga un registro digital que también sería resguardado mediante los métodos previamente mencionados).

¿**Qué sucederá con la información que se recopila una vez que finalice el estudio?**

Las posibles grabaciones y registros sonoros, audiovisuales y/o gráficos que contengan información que comprometa la intimidad y vida personal y profesional de los participantes serán eliminados de forma definitiva de los posibles soportes en los que hayan sido almacenados (discos duros, nubes virtuales, papeles, folder, plataformas digitales).

¿Cómo se te compensaría por formar parte de este estudio?

De inicio es importante señalar que no recibirás una compensación por la participación en este estudio.

Se te beneficiaría bajo la premisa de que te brindará una serie de conocimientos derivados del análisis con los cuales se expondrán las circunstancias en que los hombres asumen la presencia del fenómeno de

la violencia de género y posibles formas de trabajo que les ayuden y a la vez busquen mejorar la convivencia de la comunidad universitaria.

El estudio parte de una metodología de investigación-acción, la cual se basa en un compromiso ético y de incidencia social directa en la que quienes participan junto al investigador logren transformar sus mismas circunstancias encaminado a la búsqueda del bienestar social y también del individuo.

¿Cuáles son los costos para para ser parte del estudio?

No hay ningún costo por participar en este estudio de investigación.

Tu participación en este estudio es absolutamente voluntaria

La participación en este estudio es voluntaria. Incluso si decides ser parte del estudio ahora, puedes cambiar de opinión y detenerla en cualquier momento. No tienes que responder ninguna pregunta que no quieras responder.
En caso de que decidas retirarte antes de que se complete este estudio, se destruirán los datos o cualquier registro que se haya generado a partir de tu participación.

¿Cómo podrías ser retirado del estudio?

El investigador puede retirarte del estudio en cualquier momento por los siguientes motivos: (1) es lo que más convendría para ti a partir de considerar cualquier posible afectación física o emocional (por ejemplo, se han producido efectos secundarios o angustia), (2) No has cumplido con las reglas o pautas pedidas para la participación del estudio, (3) Has sido protagonista de algún acto de agresión o violencia contra otros participantes o contra el mismo investigador.

Información de contacto para el equipo de estudio y preguntas sobre la investigación

Si tienes preguntas sobre esta investigación, puede comunicarse con Diego de Santiago Delfín a través de la página https://hombresyafectos.net/ en la sección de Contacto. También se puede al correo electrónico hombresyafectos@gmail.com.

Tu consentimiento

Al responder “Sí” en el cuestionario y compartir tu correo electrónico, y después de la confirmación de participación directa por correo electrónico, se asume que has aceptado participar en este estudio. Asegúrate de entender de qué se trata la investigación antes de confirmar tu participación.

Si tienes alguna pregunta sobre el estudio después de la confirmación vía correo electrónico, puedes comunicarte con el investigador utilizando la información proporcionada anteriormente.

Entiendo de qué se trata el estudio y mis preguntas hasta ahora han sido respondidas. Estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Anexo 4 Tabla de talleres realizados

Nombre del taller se asigna por número (T-1, T-2, T-3…), año en que se realizó (2022, 2023…) y si fue por gestión estudiantil (Est), docente (Doc) o institucional (Ins).

Nombre clave	Fecha	Gestión, lugar, título y asistencia	Asistencia	Cualidades
T-1-2022-Est	9 de marzo de 2022 9 a 11 horas	Por estudiantes de licenciatura Salón asignado Mentimeter, Canción del Mandato patriarcal Edades estudiantes: entre 20 y 24 años Docentes de entre 40 y 55 años Facilitado en equipo	14 estudiantes y tres docentes 17 participantes en total	La iniciativa de estudiantes por la formación y acercamiento a los temas de género y sexualidad desde la carrera que estudian. Una licenciatura de matrícula feminizada.
T-2-2022-Ins	9 de marzo de 2022 12 a 13 horas	Institucional. Agenda oficial Auditorio asignado Canción del mandato patriarcal Participantes hombres de toda la comunidad UIA (docentes, administrativos, estudiantes [licenciatura y posgrado]) Invitados desde el pueblo de Santa Fe por parte del Centro Casa Meneses	Aproximadamente entre 50 y 60 participantes Edades aproximadas de los 15 a los 50 años	Flujo constante de participantes Había asistentes que se mostraban inquietos por estar ahí y otros que manifestaban comodidad y deseo de compartir opiniones y las inquietudes

		Estudiantes Prepa IBERO Facilitado en equipo		
T-3-2022-Ins	9 de marzo de 2022 13 a 14 horas	Institucional. Agenda oficial Auditorio asignado Cartografía Respuesta de Mentimeter Participantes hombres de toda la comunidad UIA (docentes, administrativos, estudiantes [licenciatura y posgrado]) Invitados desde el pueblo de Santa Fe por parte del Centro Casa Meneses Estudiantes Prepa IBERO Facilitado en equipo	Aproximadamente entre 50 y 60 participantes Edades aproximadas de los 15 a los 50 años	Flujo constante de participantes Había asistentes que se mostraban inquietos por estar ahí y otros que manifestaban comodidad y deseo de compartir opiniones y las inquietudes
T-4-2023-Doc	8 de marzo de 2023	Docente de materia Salón asignado Mentimeter Conversatorio – Compartición de sentires. Facilitado en equipo	11 estudiantes de diversas carreras	Estudiantes remarcan la comprensión de que las mujeres reclamen y denuncien las violencias que viven. Se remiten mucho a lo que sus parejas o hermanas les comparten para comprenderlas. Pero no comparten acciones como los tendederos. Los ven como algo que puede ser usado y “arruinarle la vida a alguien” o afectar a inocentes. Comentario de un participante sobre que las violencias no se hallan en la uni, sin oque quienes lo reproducen son de espacios fuera de la ciudad o de

				pensamiento “tradicional”.
T-5-2023-Doc	8 de marzo de 2023	Docente de materia Salón asignado. Mentimeter Elaboración de personajes que representaban al ideal de estudiante hombre de la UIA. Facilitado en equipo	Siete estudiantes de diversas carreras	Entre los participantes había uno que se mostraba de cierta manera en disgusto por los temas que se abordaban. Se remitió a que también había casos de violencia conta los hombres. En los personajes prevalecía el pantalón, aunque hubo uno con pantalones cortos, el gusto por el futbol, y las carreras a las que más remitieron eran negocios, derecho y administración de empresas.
T-6-2023-Ins	9 de marzo de 2023	Institucional. Agenda oficial Auditorio asignado Facilitado en equipo	Auditorio lleno.	En este taller había estudiantes mujeres que venían como parte de una materia (les interesaba el tema). Se habló en general de lo que implica que vaya creciendo el interés de los hombres por trabajar esos temas. Un participante compartió que entiende la necesidad de la perspectiva de género y feminista, pero hay discusiones teóricas que no termina de entender y que en esas cosas deseaba tener mayor asesoría.
T-7-2023-Ins	9 de marzo de 2023	Institucional. Agenda oficial Auditorio asignado Facilitado en equipo	Auditorio lleno. Mujeres, hombres y personas de las disidencias sexuales.	En este espacio dos participantes compartieron que había un tendedero digital que habían podido consultar. Que a partir de eso hicieron un ejercicio de determinar los grados de distancia (contactos) que se tenía con denunciados. Con la finalidad de reflexionar hasta qué punto en nuestros grupos se llega a hacer presente un foco de violencia y agresión.

				Una persona no binaria denunció que habñia sido víctima de abuso sexual por parte de una mujer y de un hombre en distintos momentos para reflexionar sobre cómo todo mundo estamos inmersos en las dinámicas violentas.
T-8-2023-Est	9 de marzo de 2023 De 13 a 15 horas	Organizado por iniciativa de estudiantes y una docente Salón asignado Facilitado de forma individual	12 estudiantes Tres docentes 15 participantes en total	Taller comenzó explicando de dónde vienen los estudios críticos de los hombres y las masculinidades. Construcción de personajes que representaban la violencia patriarcal/machista Ejercicio de creación de memes con posturas críticas Cuestionamiento sobre qué hacer para atraer a aquellos hombres que no irían por su propia iniciativa a esos espacios.
T-9-2023-Ins	27 de octubre de 2023	Taller con docentes de carrera. Organizada desde la misma coordinación. Salón asignado Facilitado en equipo	11 docentes de la misma carrera con formaciones y especialidades distintas.	Dudas sobre cómo tratar y abordar el tema y la perspectiva de género. Reconocen su peso, pero señalan que tienen muchas dudas sobre detalles que les señalan. Un caso era el de que había tomado un curso institucional sobre redacción con lenguaje incluyente, pero habñia una disonancia entre la escritura incluyen del estudiantado y la que le habían enseñado.
T-10-2023-Doc	7 de noviembre de 2023 13 a 15 horas	Organizado en colaboración con colega docente Salón asignado Facilitado en equipo	Nueve estudiantes principalmente de una carrera	En este grupo, seis de esos nueve estudiantes, mostraban una actitud reacia y de disgusto a los temas de género. Dos estudiantes cuestionaban las premisas

			de la división de División de Estudios Sociales	de sus pares que mostraban rechazo a los movimientos de mujeres. Les cuestionaban el considerar la historia. Cuestionamiento sobre cómo tratar los actos discriminatorios como la homofobia o actos como el acoso. La respuesta de varios de ellos era que golpearían a quien atente contra las mujeres cercanas a ellos. Visión de lo emocional en las protestas, frente al "ser racionales", y la "verdad". Grabación y transcripción.
T-11-2023-Doc	7 de noviembre de 2023 18 a 20 horas	Organizado en colaboración con colega docente Salón asignado Facilitado de forma individual	Siete estudiantes principalmente de la división de División de Estudios Sociales	En este grupo me tocó facilitar solo y a pesar de que también llegaban a manifestar cierto desacuerdo con actos como los tendederos, en general el grupo se mostraba la acpetación del trabaj ode los hombres para cambiar sus actitudes. No mencionaban conceptos como ideología de género Grabación y transcripción.
T-12-2024-Ins	Viernes 8 de marzo De 11 a 13 horas	Institucional. Agenda oficial Auditorio asignado Facilitado en equipo	15 participantes, dos docentes y 13 estudiantes (un 30% son mujeres).	Conversatorio general sobre lo que implica hablar de estos temas. Estudiantes que comparten que han aprendido mucho al tener mayoría de amistades mujeres que hombres. Un estudiante comparte la idea de que desde la infancia se le ha enseñado a "respetar a todas las personas sin importar su apariencia, gustos, etcétera".
T-13-2024-Ins	Viernes 8 de	Institucional. Agenda oficial	Cinco	A este taller la profesora raería a sus

	marzo De 13 a 15 horas	Auditorio asignado Facilitado en equipo	participantes, una docente y cuatro estudiantes. Una mujer, cuatro hombres.	estudiantes para que conocieran sobre el tema. Los cuatro estudiantes se mostraban reacios o en disgusto a estar ahí. En particular habñia uno que manifestaba más explícitamente su desagrado y evitaba voltearnos a ver. Miraba hacia la pared u otros lados. No sabían sobre lso tendederos.
T-14-2024-Doc	Jueves 14 de marzo De 11 a 13 horas	Docente de materia Salón asignado. Mentimeter Elaboración de personajes que representaban al ideal de estudiante hombre de la UIA. Facilitado de forma individual	Siete estudiantes de distintas carreras.	Un estudiante manifiesta rechazo y disgusto por tratar conceptos como mansplaining. Es secundado por dos estudiantes de ingeniería. Se unieron las mujeres después de la primera hora de sesión. Crearon personajes que representaban a los hombres de la UIA. Remitieron a gustos musicales (tendencias) Ropa de marca, que uno de sus compañeros llevaba y con lo que bromearon.
T-15-2024-Doc	Viernes 14 de junio De 11 a 13 horas	Docente de materia Salón asignado. Mentimeter Elaboración de personajes que representaban al ideal de estudiante hombre de la UIA. Facilitado en equipo	Ocho estudiantes de distintas carreras.	Creación de personajes. Ponen música de Juan Gabriel y la cantan entre varios. Un estudiante que provenía de psicología le interesaba mucho el tema de la violencia, sobre todo de cómo hacer la contención con aquellos casos en que son ejercidos. ¿Qué hacer y cómo tratar a esas personas?